

Demmer-Dieckmann, Irene [Hrsg.]; Textor, Annette [Hrsg.]
Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2007, 256 S.



Quellenangabe/ Reference:

Demmer-Dieckmann, Irene [Hrsg.]; Textor, Annette [Hrsg.]: Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2007, 256 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153165 - DOI: 10.25656/01:15316

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153165>

<https://doi.org/10.25656/01:15316>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Irene Demmer-Dieckmann
Annette Textor (Hrsg.)

Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog



KLINKHARDT

INTEGRATIONSFORSCHUNG UND BILDUNGSPOLITIK IM DIALOG

INTEGRATIONSFORSCHUNG UND BILDUNGSPOLITIK IM DIALOG

herausgegeben von
Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007



Foto Umschlagseite 1: Ernst Herb

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.1.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck- und Datentechnik.

Printed in Germany 2007.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1518-5

Inhalt

<i>Jutta Schöler, Katrin Düring, Reinhard Burtscher:</i> Vorwort	9
---	---

<i>Irene Demmer-Dieckmann, Annette Textor:</i> Einführung in den Band	11
--	----

Teil I: Integrationsforschung und Bildungspolitik

<i>Holger Rupprecht:</i> Gemeinsamer Unterricht in Brandenburg – Hintergründe und Perspektiven. Eröffnungsrede des Bildungsministers von Brandenburg	15
--	----

<i>Ute Erdsiek-Rave:</i> „Jeder einzelne ist wichtig“. Schleswig-Holsteins Perspektiven einer Schule für alle. Eröffnungsrede der Bildungsministerin von Schleswig-Holstein	25
--	----

<i>Hans Wocken:</i> Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“	35
--	----

<i>Ulf Preuss-Lausitz:</i> Demografie und Gemeinsame Erziehung. Folgen der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland für den Ausbau integrativen Unterrichts	61
--	----

<i>Ewald Feyerer:</i> Bildungsstandards nein – Qualitätsstandards ja!	71
--	----

<i>Ulf Preuss-Lausitz u.a.:</i> Der Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung in Berlin 1991-2006: Instrument der Kommunikation und des bildungspolitischen Einflusses	81
--	----

<i>Ines Homburg:</i> Die inklusive Bildungspolitik Schwedens	89
---	----

Teil II: Integrationsforschung in Schule und Lehrerbildung

Brigitte Kottmann:

Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf:
Benachteiligung der Benachteiligten 99

Andrea Platte:

Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse:
Wie viele Seiten hat ein Ding? 109

Ines Boban, Andreas Hinz:

Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt –
Kooperatives Lernen hat Antworten 117

Simone Seitz:

Warum Unterrichtsentwicklung und Lehrer/innenprofessionalisierung
zusammengehören 127

Ines Boban, Andreas Hinz:

Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!?
Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des
Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt 137

Katrin Düring:

Externe Schulevaluation und inhaltliche Bezüge zum Gemeinsamen
Unterricht im Bundesland Brandenburg 145

Irene Demmer-Dieckmann:

„Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit
von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin 153

Bruno Achermann:

„Schulen für alle“ in der Zentralschweiz, Luzern: Demokratische
Schulentwicklung und Weiterbildung von LehrerInnen
für Integrative Förderung 163

<i>Barbara Brokamp, Walther Dreher, Karl-Heinz Imhäuser, Olga Lyra:</i> LehrerIn – Bildung – Kultur: BeWEGung PRO INKLUSION, Exploration von Veränderungsprozessen bei LehrerInnen, im System Schule und in der Gesellschaft	173
---	-----

Teil III: Integrationsforschung zum Berufseinstieg und zur Lebensqualität von Erwachsenen

<i>Antje Ginnold:</i> Vergleich der Übergänge Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Berliner Integrations- und Sonderschulen	181
<i>Monika Scholdei-Klie, Sibylle Hausmanns:</i> Eingliederung von Jugendlichen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt mit den Mitteln der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Ein Praxisbericht	189
<i>Monika Seifert:</i> Lebensqualität als Zielperspektive für Menschen mit schweren Behinderungen	197
<i>Matthias Windisch:</i> Subjektive Lebensqualität bei Erwachsenen mit so genannter geistiger Behinderung. Ansatz und Ergebnisse einer empirischen Analyse von Lebenszufriedenheit	209
<i>Jo Jerg, Stephanie Goeke:</i> Praxisforschungsprojekt „Leben im Ort“ – Gedanken zu inklusiven Forschungsprozessen	219

Teil IV: Integrationsforschung in Vergangenheit und Zukunft

<i>Helga Deppe-Wolfinger, Ulf Preuss-Lausitz:</i> Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche, Ansprüche, Widersprüche. Ein Gespräch über Vergangenes für die Zukunft	229
<i>Franziska Deliry, Frank J. Müller:</i> Reise in die Zukunft: Zwanzig Jahre voraus. Zielsetzungen für das Jahr 2026	239
Resolution der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006	251
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	254

Vorwort

Das vorliegende Buch spiegelt die inhaltliche Debatte wider, die im Rahmen der 20. Jahrestagung der Integrationsforschung im Februar 2006 in Rheinsberg bei Berlin geführt wurde. Die Beiträge von Helga Deppe-Wolfinger, Walther Dreher, Ulf Preuss-Lausitz und Hans Wocken sind gleichzeitig Dokumente des „Generationenwechsels“ der Integrationsforscherinnen und -forscher in den deutschsprachigen Ländern. Sie gehörten zu den Ersten, die sich mit schulischer Integration in Deutschland wissenschaftlich auseinandergesetzt haben.

Vor über 20 Jahren beschloss ein engagierter Kreis von Forscherinnen und Forschern, sich einmal jährlich zum kollegialen, kritischen und zugleich solidarischen Gedankenaustausch zu treffen. Viele von ihnen beenden derzeit ihre aktive berufliche Laufbahn. Die Idee für diese jährlichen Treffen entstand 1985 bei Gesprächen in der Fläming-Grundschule in Berlin. Diese Schule ist die älteste Integrationsschule im deutschsprachigen Raum. Seit 1975 wird hier erfolgreich die Integration schwer körperbehinderter, geistig behinderter sowie lern- und verhaltensauffälliger Kinder verwirklicht.

Mitte der 1980er Jahre war weder in Österreich oder der Schweiz noch in einem einzigen deutschen Bundesland der Gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern gesetzlich geregelt. In Italien galt bereits seit 1977 ein Gesetz, welches dort zur Schließung aller Sonderschulen führte. Diese Schulreform in Italien wurde von deutschen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als „Modeerscheinung“ abgewertet. Der damalige Vorsitzende des Verbandes Deutscher Sonderschulen sprach gar von einer „gefährlichen Seuche“, die nicht in Deutschland grassieren dürfe.

Unter dem äußeren Rechtfertigungsdruck war es für diejenigen, welche damals die ersten Schulversuche wissenschaftlich begleiteten, sehr wichtig, einen Gedankenaustausch pflegen zu können. Offene Fragen und Herausforderungen zum Gemeinsamen Unterricht sollten intern und solidarisch besprochen werden. Nun – 20 Jahre später – folgt die nächste Generation der Forscherinnen und Forscher nach, für die es den anfänglichen Rechtfertigungsdruck nicht mehr in diesem Maße gibt.

Im Jahr 1994 erfolgte die Änderung von Artikel 3 des Grundgesetzes; demnach darf niemand aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden. Im selben Jahr beschloss die Kultusministerkonferenz, dass die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht an Sonderschulen gebunden und die Bildung behinderter junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben sei.

Schulgesetzänderungen zu Gunsten des Gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern wurden in den Jahren danach in allen deutschen Bundesländern verabschiedet. Im gesamten deutschsprachigen Raum (auch in Österreich und in einigen Schweizer Kantonen) entstand eine neue schulische Gesetzeslage, die Eltern sowie Forscherinnen und Forscher in ihrem Anliegen des Gemeinsamen Unterrichts unterstützt. Auch wenn die rechtliche Legitimation in der Umsetzung enge Grenzen vorgibt, sind diese Schulgesetze hilfreiche Rahmenbedingungen. Mit Blick nach vorne sind an dieser Stelle weitere gesetzliche Reformen notwendig.

Der Gemeinsame Unterricht war und ist stets abhängig von bildungspolitischen Entscheidungen. Mit dem Tagungstitel „Integration – Inklusion im Dialog. Bildungspolitik und Integrationsforschung im Gespräch“ regten wir als Veranstalter an, über dieses Verhältnis nachzudenken. Ein unerwartetes tagespolitisches Ereignis begleitete uns dabei. Vernor Muñoz, Sonderberichterstatter der UN-Menschenrechtskommission, untersuchte zeitgleich zur Jahrestagung das deutsche Bildungssystem bezüglich der Versäumnisse bei der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen. Die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nutzten die Gelegenheit, um mit einem Offenen Brief an Vernor Muñoz eine fachspezifische Einschätzung zur Situation in der BRD abzugeben (vgl. Resolution auf den Seiten 251-253).

Auf der Integrationsforschertagung in Rheinsberg 2006 ist unserer Einschätzung nach sinnbildlich der „Staffelstab“ an die nächste Generation übergeben worden. Unsere Prognose lautet: In den kommenden 20 Jahren werden verstärkt die schulische Qualitätsentwicklung und die Gewährleistung lebenslanger Bildungschancen für alle im Focus der Forschung stehen. Schulische Integration wird abgelöst werden durch inklusive Pädagogik. Bei ihr sind alle Menschen willkommen, unabhängig von ihrer Behinderung, ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrem sozialen Status, ihrer nationalen oder religiösen Herkunft.

Jutta Schöler

Katrin Düring

Reinhard Burtscher

Einführung in den Band

Die Integrationsforschung und die Integrationsforschertagungen seien zu unpolitisch geworden, bildungspolitisch zu abstinenter – so eine Position, die von Integrationforscherinnen und -forschern in den letzten Jahren immer wieder geäußert wird. Es genüge nicht, Forschungsergebnisse nur zu diskutieren und zu veröffentlichen. Forschung müsse vielmehr ihre bildungspolitische Umsetzung beeinflussen. Insbesondere die jüngere Generation bringe sich nicht intensiv genug in die bildungspolitische Debatte ein.

Für die 20. Integrationsforschertagung im Februar 2006 in Rheinsberg (Brandenburg) haben wir daher bewusst den Schwerpunkt auf „Bildungspolitik und Integrationsforschung im Gespräch“ gelegt, um aktuelle Erkenntnisse der Integrationsforschung nicht nur im „Insider-Club“ zu diskutieren, sondern sie auch über dieses Buch für bildungspolitisches Engagement nutzbar zu machen, für die Einmischung in die Qualitäts- und auch Schulstrukturdebatte, denn: Die einzelne Schule kann zwar integrativ arbeiten, aber sie kann aus dem deutschen viergliedrigen selektiven Schulsystem kein integratives oder gar inklusives System machen. Integrative Schulen – und auch die Integrationsforschung – können aber sehr wohl demonstrieren, wie „Eine Schule für alle“ gestaltet werden kann und wie Lernen in heterogenen Gruppen für alle gewinnbringend sein kann, wenn nicht von allen das Gleiche verlangt wird, sondern jedes einzelne Mädchen und jeder einzelne Junge individuell gefordert und gefördert wird.

Der Dialog zwischen Bildungspolitik und Integrationsforschung, der auf der Tagung intensiv geführt wurde, beschränkte sich nicht auf Fachdiskussionen mit Vertretern der Bildungsverwaltungen aus Berlin und Brandenburg. Eine Bildungsministerin und ein Bildungsminister brachten sich mit inhaltlichen Fachvorträgen und anschließender Diskussionen ins Thema ein. Der brandenburgische Bildungsminister Holger Rupprecht stellte Hintergründe und Perspektiven des Gemeinsamen Unterrichts in seinem Bundesland dar. Dort wurde 1991 der Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts in das Schulgesetz aufgenommen und damit im ganzen Land ermöglicht. Im Jahr 2004 hat das

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg einen offiziellen Forschungsauftrag zur Evaluation der Förderschulen/ Schulen für Lernbehinderte erteilt, wie sie von Hans Wocken bereits in Hamburg durchgeführt wurde; der Minister nahm auf der Tagung dazu Stellung. Diese Studie belegt aktuell die empirisch bereits seit längerem bekannte fehlende Lerneffektivität der Förderschule: Der didaktische, methodische und soziale Reduktionismus der Förderschule ist – so Wocken in diesem Band – als Kausalfaktor einer unbefriedigenden Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Förderschülern namhaft zu machen. Die beanspruchte Schonraumpädagogik erweist sich somit als institutionelle „Schonraumfalle“.

Leistungsmäßig sehr positive Befunde wurden hingegen in den letzten Jahren durch zahlreiche Studien insbesondere bei integrativ geförderten Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen festgestellt. Gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler wirken sich Unterschiede in heterogenen Lerngruppen leistungssteigernd aus, ein Befund, der sich auch bei PISA zeigte.

Diese harten Daten sollten bildungspolitische Auswirkungen haben. Sie stellen wichtige empirische Argumente für die Schulstrukturdebatte dar, für ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Begabungen und Beeinträchtigungen. Bildungspolitisch wird das Bündnis „Länger gemeinsam lernen“ immer breiter. Inzwischen sprechen sich nicht nur pädagogische Verbände, sondern auch Handwerkskammern, Wirtschaftsverbände, Parteien und einzelne Politiker für „eine Schule für alle“ oder die Gemeinschaftsschule aus, die keine Einheitsschule ist. Konkrete Konzepte wurden in Schleswig-Holstein entwickelt, und es wurde bereits begonnen, sie umzusetzen. Aus diesem Grund wurde die dortige Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave gebeten, das Konzept der „Schule für alle“ vorzustellen, in die selbstverständlich auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden.

Es ist dringend notwendig, Integrationspädagogik vor allem auch als Integrationspolitik zu verstehen, wie dies Georg Feuser und Hans Eberwein in ihrem Aufruf zur Bildung eines Bündnisses Integrationspolitik vom September 2006 fordern. Nach dreißig Jahren Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht ist Deutschland mit seiner bundesweiten Integrationsquote von ca. 13% im internationalen Vergleich noch immer „Entwicklungsland“. In vielen der Länder, die bei der PISA-Studie deutlich besser abschnitten als Deutschland, ist integrativer Unterricht seit langem Normalität und nicht die Ausnahme wie in Deutschland. Integrationsforscher/-innen und Integrationspädagogen/-innen sollten sich daher in die aktuellen politischen Diskussionen um die Gemeinschaftsschule einbringen, damit in absehbarer Zeit realisiert wird, was

bei der Einführung der Gesamtschule um 1970 nicht gelang: nämlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen. Integration als Menschenrecht verstanden verlangt die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen, auch im Arbeitsleben. Schulische Integration darf nicht in einer beruflichen Segregation enden.

Der vorliegende Band liefert aktuelle Erkenntnisse aus der Integrationsforschung und vielschichtige Argumentationshilfen für ein bildungspolitisches Engagement. Er ist in vier Teile gegliedert.

In Teil I werden, entsprechend dem Tagungsthema, bildungspolitische Fragen im engeren Sinne diskutiert. Der Teil beginnt mit den oben bereits erwähnten Reden und den Studien zur Effizienz bzw. Ineffizienz der Förderschulen (Hans Wocken). Anschließend werden die Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf das viergliedrige Schulsystem und für den Gemeinsamen Unterricht diskutiert (Ulf Preuss Lausitz). In einem weiteren Beitrag wird einerseits auf die Gefahren von Bildungsstandards für die integrative Erziehung und Bildung verwiesen und andererseits werden Chancen sinnvoller Qualitätsstandards aufgezeigt (Ewald Feyerer). Wie ein informelles Netzwerk hilfreich sein kann, sich bildungspolitisch für integrative Erziehung und Bildung zu engagieren, zeigt ein Beitrag aus Berlin (Ulf Preuss-Lausitz u.a.). Mit einem Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus wird berichtet, wie in Schweden inklusive Bildungsstrukturen geschaffen wurden (Ines Homburg).

In Teil II werden Forschungsergebnisse zur Integration in Schule und Lehrerbildung vorgestellt. Ergebnisse einer Studie aus Nordrhein-Westfalen zeigen erneut sehr deutlich, dass Schülerinnen und Schüler aus ärmern Verhältnissen oder mit Migrationshintergrund früher und schneller in die Förderschule/Schule für Lernbehinderte abgeschoben werden und ein direkter Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und schulischer Selektion besteht (Brigitte Kottmann). Die Artikel zur inklusiven Unterrichtsgestaltung umfassen unterschiedliche didaktische und unterrichtsmethodische Fragestellungen: Ausführungen zum theoretischen Fundament einer inklusiven Didaktik (Andrea Platte), den Ansatz des kooperativen Lernens (Ines Boban/ Andreas Hinz) und Überlegungen zum professionellen Umgang mit Heterogenität (Simone Seitz). Ein Forschungsvorhaben zur inklusiven Schulentwicklung mit Hilfe des Index für Inklusion zieht das Zwischenfazit, dass Gemeinsamer Unterricht eine hilfreiche, aber keine notwendige Voraussetzung für inklusive Schulentwicklung ist (Ines Boban/ Andreas Hinz). In einem weiteren Artikel wird diskutiert, inwieweit Strategien der externen Schulevaluation die

Entwicklung von Schulen in Richtung des Gemeinsamen Unterrichts fördern können (Katrin Düring). Auf der Ebene der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrern wird beschrieben, wie sich Einstellungen von Studierenden verändern, wenn sie an einem Pflichtseminar zum Gemeinsamen Unterricht teilnehmen (Irene Demmer-Dieckmann), und wie in einem Schweizer Kanton Lehrkräfte für integrative Förderung ausgebildet werden (Bruno Achermann). Teil II endet mit einem Artikel über ein Projekt, in dem verschiedene an inklusiven Bildungsprozessen beteiligte Experten aus Wissenschaft und Bildungspraxis an Veränderungsprozessen für inklusive Bildung forschen (Barbara Brokamp u.a.).

Die in Teil III zusammengefassten Beiträge beziehen sich auf Forschungen zum Berufseinstieg und zur Lebensqualität von Erwachsenen. Eine explorative Studie belegt, wie sich die Übergänge in den Berufsbereich von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Integrationsschulen von denen von Schülern aus Sonderschulen unterscheiden (Antje Ginnold). Ein Praxisbericht aus Hessen zeigt, wie Jugendlichen mit Behinderungen der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt erleichtert werden kann (Monika Scholdei-Klie/Sibylle Hausmanns). Anschließend werden qualitative (Monika Seifert) und quantitative (Matthias Windisch) Forschungsergebnisse zur subjektiven Lebensqualität von Erwachsenen mit Behinderungen vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, inwiefern und unter welchen Bedingungen auch Forschungsprozesse selbst inklusiv gestaltet werden können (Jo Jerg/Stephanie Goeke). In Teil IV wird zunächst der Blick zurück auf die Vergangenheit der Integrationsforschung geworfen (Helga Deppe-Wolfinger/ Ulf Preuss-Lausitz), anschließend voraus in die Zukunft des Jahres 2026, für das Zielsetzungen formuliert werden (Franziska Deliry/ Frank J. Müller).

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitarbeit. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag für die integrative Entwicklung. Ihre Forschungsergebnisse liefern wirkungsvolle Argumente für die aktuelle bildungspolitische Debatte.

Ebenfalls bedanken wir uns für die vielfältige Unterstützung der 20. Jahrestagung der Integrationsforschung durch die Bildungsministerien aus Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein sowie für die personelle und finanzielle Unterstützung durch die Technische Universität Berlin.

Berlin im Oktober 2006

Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor

Holger Rupprecht
**Gemeinsamer Unterricht in Brandenburg –
Hintergründe und Perspektiven.
Eröffnungsrede des Bildungsministers
von Brandenburg**

Nicht erst seit Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse wird im Bereich Bildung daran gearbeitet, Qualität in Schule zu verbessern. Beim Nachdenken über die Entwicklung der Schullandschaft im Land Brandenburg und notwendige bildungspolitische Schwerpunktsetzungen zur Anpassung an aktuelle Entwicklungen sind bereits seit mehreren Jahren die bisherige Praxis und die Vorstellung einer erfolgreichen, gelingenden sonderpädagogischen Förderung in eine Phase der kritischen Prüfung und schrittweisen Neuausrichtung eingetreten.

Lassen Sie mich ausgehend von der aktuellen Situation der sonderpädagogischen Förderung im Land Brandenburg Entwicklungslinien beschreiben, die sich aus der eben angesprochenen Neuausrichtung ergeben,

Ich werde mich dabei insbesondere auf die größte Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf konzentrieren: Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten, Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen, Störungen im Bereich des *Lernens, der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung*.

1. Die aktuelle Situation der sonderpädagogischen Förderung im Land Brandenburg

1.1 Grundsatz: Vorrangigkeit des gemeinsamen Unterrichtes

Seit 1991 ist der Grundsatz der Vorrangigkeit des gemeinsamen Unterrichtes gesetzlich festgelegt. Damit war Brandenburg das erste der neuen Bundesländer, das gemeinsamen Unterricht als allgemeine Zielstellung sonderpädagogischer Förderung gesetzlich geregelt hat.

1.2 Quantitative Aspekte

Im Schuljahr 2004/05 gab es an mehr als 550 allgemeinen Schulen Klassen mit gemeinsamem Unterricht. Von allen Schülerinnen und Schülern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden war, lernten 25,2% (ein Viertel) im gemeinsamen Unterricht.

In der Primarstufe waren dies etwa 35%. Von den landesweit ca. 500 Grundschulen gab es an 340 Grundschulen (ca.70%) Klassen mit gemeinsamem Unterricht.

In der Sekundarstufe I fand im Schuljahr 2004/05 von etwa 355 Schulen an 210 Schulen (= 60%) gemeinsamer Unterricht statt.

Dies bedeutet, bezogen auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass in der Sekundarstufe I *etwas weniger als 20%* dieser Schülergruppe sich im gemeinsamen Unterricht befinden.

1.3 Integrativ-kooperative Modelle

Neben den unterschiedlichen Formen des gemeinsamen Unterrichtes gibt es auch integrativ-kooperative Schulstandorte, z.B. für körperbehinderte, hörbehinderte oder lernbehinderte Schülerinnen und Schüler. Die integrativ-kooperativen Schulstandorte sind in der Regel durch die Auflösung von Förderschulen vor Ort entstanden.

Ein besonderes Beispiel für integrativ-kooperative Schulformen, die Grundschule und die Gesamtschule Birkenwerder, wird im Rahmen dieser Tagung noch gesondert vorgestellt werden.

2. Allgemeine Aussagen und Entwicklungstendenzen

Obwohl im Schulgesetz des Landes Brandenburg seit fast 15 Jahren postuliert ist, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung Vorrang vor selektierenden Schulformen hat, entsprechen die reellen Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im gemeinsamen Unterricht lernen, diesem Postulat noch nicht ausreichend.

2.1 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes

In den letzten Jahren wurde deutlicher, dass eine wohl gut differenzierte, aber dennoch etikettierende sonderpädagogische Diagnostik Kindern, die von

Behinderung bedroht sind, nicht ausreichend Hilfe und Unterstützung bieten kann.

Mit der Benennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Zuweisung limitierter sonderpädagogischer Hilfe kam der präventive Aspekt einer frühzeitig angesetzten Förderung in Regelschulen zu kurz.

Wenn es in Brandenburg auch keine Einschränkungen für gemeinsamen Unterricht – bezogen auf die Art und die Schwere der Behinderung – gibt, so besuchen doch schwerer behinderte Schülerinnen und Schüler i.d.R. die Förderschulen. Landesweit waren 2004/05 z.B. nur 78 Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung im gemeinsamen Unterricht.

2.2 Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung

Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung* stehen seit Jahren im ganz besonderen Fokus der Schwerpunktsetzung einer Neuausrichtung sonderpädagogisch sinnvoller Arbeit. Aus unserer Sicht liegt ein wesentliches Problem darin, dass einerseits nach wie vor die größere Zahl von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen unterrichtet wird und andererseits die prozentualen Anteile dieser Gruppe stetig zunehmen – ähnlich verhält es sich für die Förderschwerpunkte Sprache und emotionale und soziale Entwicklung.

2.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung durch Prof. Wocken, Uni Hamburg

Neben landeseigenen Untersuchungen (z.B. zur Wirksamkeit des Feststellungsverfahrens und der Tätigkeit der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen, die durch die Uni Potsdam durchgeführt wurden) hat sich Brandenburg an der vergleichenden Untersuchung von Schülern an Förderschulen für Lernbehinderte in Hamburg und Niedersachsen beteiligt.

Die Ergebnisse werden im Rahmen dieser Tagung durch Herrn Prof. Wocken vorgestellt werden (s. Beitrag von Wocken in diesem Band).

Was waren die für uns relevanten Aussagen und Schlussfolgerungen dieser Studie von 2004/05?

- Die relativ hohe *Förderschulquote* Brandenburgs ist hinsichtlich der durch den Besuch der Förderschule nicht erreichten besseren Lernergebnisse zu hinterfragen.

- Der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern aus unteren Soziallagen ist, wie auch in den anderen an der Studie beteiligten Bundesländern, kritisch zu bewerten.

Maßnahmen zur *Senkung des Anteils durch qualitativ verbesserte Förderangebote* der Regelschule im Sinne verbesserter Chancengleichheit für diese Schülerinnen und Schüler sind eine dringend notwendig gewordene Konsequenz.

- Eine *längere Verweildauer* in der Förderschule führt ebenfalls *nicht zu besseren Lern- und Entwicklungsergebnissen*. Es sind den Ergebnissen eher gegenteilige Effekte zu entnehmen.

In der Konsequenz heißt dies, dass insbesondere für die Grundschule umfangreichere präventive Angebote an Stelle frühzeitig selektierender Maßnahmen einzurichten sind.

Wörtlich heißt es in den abschließenden Empfehlungen der genannten Studie: „Das Plädoyer für weniger und spätere Selektion ist keineswegs zu verwechseln mit einem generellen Verzicht auf Diagnostik, sondern verbindet sich im Gegenteil mit einer nachdrücklichen Empfehlung einer *kontinuierlichen förderdiagnostischen Lernbegleitung und einer frühzeitigen pädagogischen Förderung*“ (Wocken 2005).

Diese Ergebnisse und Schlussfolgerungen bestätigten uns in dem bereits eingeschlagenen Weg und den geplanten Vorhaben, sonderpädagogische Förderung im Land Brandenburg neu auszurichten. Hiermit meine ich insbesondere:

1. den Ausbau der *flexiblen Schuleingangsphase* und
2. die grundlegende *Veränderung des Feststellungsverfahrens* – insbesondere für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung.

Beide parallel wirksamen Modelle haben vergleichbare Grundsätze:

- a) Die Verbesserung der Fördersituation in der Grundschule, mit einer starken präventiven Zielrichtung, ist nach unserer Auffassung nur durch eine konsequente Integration sonderpädagogischer Kompetenzen in den Regelschulunterricht zu erreichen.
- b) Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sollen in verstärktem Maße den allgemeinen Schulen zugeordnet werden und als Teil des Kollegiums ihren Anteil – gemeinsam mit den Regelschullehrkräften – für eine veränderte Lernsituation der Grundschule leisten.
- c) Ziel ist eine weitest gehende Vermeidung sonderpädagogischen Förderbedarfes für die Gruppe der Kinder, die von Lernbehinderung, Sprachbehinderung oder Verhaltensstörung bedroht sind.

- d) An Stelle stigmatisierender und separierender Förderung in gesonderten Formen der Beschulung entweder im Gemeinsamen Unterricht oder in der Förderschule soll langfristig eine *inklusive Pädagogik* treten.

Es gilt die Schnittstelle zwischen Regelschule und Sonderpädagogik neu zu definieren.

2.4 Das Modell: Flexible Schuleingangsphase (FLEX):

Die Flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg ist zunächst über einen Schulversuch und dann über die nachfolgende Ausweitung auf derzeit bereits 101 Schulen (230 Klassen) angewachsen und somit fester Bestandteil der Brandenburger Schullandschaft geworden. *Zurzeit lernen etwa 20% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 in FLEX-Klassen.*

Durch die mögliche Verweildauer von bis zu drei Jahren, in denen der Unterrichtsstoff von zwei Schuljahren Inhalt ist, findet in FLEX jahrgangsgemischter Unterricht statt. Jahrgangsmischung bietet (gegenüber traditionellen Jahrgangsklassen) die Basis für ein breit gefächertes pädagogisches Anforderungs- und Fördersystem, das der großen Heterogenität in der Lernentwicklung der Kinder bereits im Anfangsunterricht optimal gerecht wird.

Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, im Bereich der Sprache und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung werden in FLEX-Klassen ohne Feststellungsverfahren aufgenommen und entsprechend förderdiagnostisch begleitet.

Sonderpädagogische Förderung soll hierbei integraler Bestandteil einer erweiterten Regelschulpädagogik sein.

Der Einsatz der Sonderpädagogen ist das am zweithöchsten von den Eltern bewertete Merkmal der FLEX-Klassen, 75% aller Eltern fanden dies besonders hervorhebenswert.

2.5 Neufassung des Feststellungsverfahrens (seit August 2005)

Seit dem 1. August 2005 ist im Land Brandenburg eine veränderte Sonderpädagogikverordnung in Kraft getreten, die das Feststellungsverfahren auf Grund der beschriebenen Erkenntnisse reformiert. Neu an dem Feststellungsverfahren ist die *förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)*. *FDL kann nach Antragstellung zum Feststellungsverfahren in den Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 stattfinden, in denen es noch keine FLEX gibt sowie ab Jahrgangsstufe 3 der Grundschule und im Ausnahmefall auch in der Sek 1.*

Die Reform des Feststellungsverfahrens hat das Ziel, insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung durch eine die Diagnostik begleitende sonderpädagogische Förderung („förderdiagnostische Lernbeobachtung“) insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen der Grundschule sonderpädagogischen Förderbedarf präventiv zu verringern bzw. zu vermeiden.

Nur für eindeutige Fälle mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung sowie autistisches Verhalten wird ein vereinfachtes Verfahren zur Feststellung und Zuweisung entsprechender sonderpädagogischer Hilfen durchgeführt.

2.6 Förderdiagnostische Lernbeobachtung als Kernstück des Feststellungsverfahrens

Mit der Absicht, durch frühzeitiges sonderpädagogisches Wirken in Regelschule die Prävention zu verstärken, eröffnet die förderdiagnostische Lernbeobachtung Möglichkeiten der gezielteren, verlässlicheren und aussagekräftigeren Förderung und Diagnostik.

Als auffällig gemeldete Schülerinnen und Schüler – bzw. bereits im Vorschulalter benannte Kinder – werden *bis zu einem Jahr* sonderpädagogisch begleitet, wobei sie während dieser Zeit gemeinsam mit ihren Mitschülern die Regelschule besuchen.

Im Verlauf des festgelegten Zeitraumes findet eine beständig zu aktualisierende Analyse der Lernausgangsbedingungen und der Lernaneignungsprozesse des betreffenden Kindes statt. Mit Hilfe sich daraus ergebender, zu beschreibender nächster Fördermöglichkeiten und -schritte soll die individuelle Anpassung der Unterrichtsbedingungen für den individuellen Schüler, die Schülerin bewirkt werden. Ein Unterricht „nach Maß“ kann entsprechend den Erfordernissen des Kindes geschneidert werden.

Förderdiagnostische Lernbeobachtung ist als Arbeitsprinzip zu sehen, dessen Ziel es ist, die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler im Regelunterricht optimal zu fördern und das gleichzeitig allgemeine Bedingungen in der Klasse und Schule verbessert.

Wichtig ist die frühzeitige, individuelle Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler, um vorzeitige Statuszuweisung zu vermeiden und präventiv zu wirken, bevor sich beginnende Lern- und Leistungsprobleme manifestieren können.

Durch die Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung wird das Verfahren nun langfristig angelegt und damit sicherer und aussagekräftiger gestaltet. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Verhältnissen haben durch die gezielte Koppelung von Diagnostik und Förderung über einen bedeutsam langen Zeitraum viel mehr die Chance, so gefördert zu werden, dass bestehende Defizite in der Lernausgangslage rechtzeitig erkannt und ihnen durch umfangreiche Förderangebote begegnet werden kann.

2.7 Zusammenführung von Sonder- und Regelschulpädagogik

Die funktionierende Kooperation zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft ist hier, wie auch in den FLEX- Klassen, die Basis des Gelingens des beabsichtigten Prozesses. Dabei entwickelt sich auch die Lehreraus- und -fortbildung weiter, um mit der Heterogenität der Zusammensetzung von Klassen individuell zielgerechter und effektiver umzugehen.

Die Grundsätze kooperativer Arbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit Lehrkräften der allgemeinen Schulen sind nicht wirklich neu. Dennoch glauben wir, den längst fälligen Paradigmenwechsel in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung in Verbindung mit einer sich verändernden Regelschulsituation durch größere Hürden und einer Verbindlichkeit der Zusammenarbeit noch im Vorfeld der bisher auf Aussonderung orientierten Prozesse besser befördern zu können. Dies hängt sicher auch mit unserer konkreten Situation im Land Brandenburg zusammen. Unsere bisherigen Bemühungen und die vorhandenen Rahmenbedingungen haben nicht zu dem erhofften flächendeckenden Umdenkungsprozess geführt.

Die *praktische Umsetzung des beabsichtigten Paradigmenwechsels* wird nicht durch die Einführung eines neuen Verfahrens alleine von heute auf morgen gelingen. Sie muss auch Auswirkungen auf die weitere gemeinsame Arbeit von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und Grundschullehrkräften zum gegenseitigen Kompetenztransfer und ein gemeinsames pädagogisches Grundkonzept haben.

2.8 Verbindliche Fortbildung für Lehrkräfte in den FLEX- und FDL-Klassen und kontinuierlicher Einsatz

Alle Lehrkräfte, die in einer *FLEX-Klasse* eingesetzt werden sollen, haben im Vorfeld eine entsprechende Fortbildung von mindesten 40 Stunden zu absolvieren: In Vorbereitung und Begleitung des neuen Feststellungsverfahrens

wurden *alle* landesweit etwa 400 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in der *FDL* eingesetzt werden, im Landesinstitut für Schule und Medien gesondert fortgebildet. Das Gleiche wird für die Grundschullehrkräfte, in deren Klassen *FDL* erstmalig stattfindet, auf regionaler Ebene als begleitende Maßnahme angeboten.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in der *FDL* oder in *FLEX*-Klassen eingesetzt sind, sollen, nachdem sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, möglichst im gemeinsamen Unterricht mit denselben Kindern und Lehrkräften weiter arbeiten können. Das bedeutet: Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen im Zusammenhang mit *FLEX*, *FDL* und gemeinsamem Unterricht in Grundschulen umgesetzt oder zumindest mit einem sehr hohen Stundenanteil dort eingesetzt und sich als Teil des Kollegiums integrieren können.

2.9 Diskussion im politischen Raum zur Verlegung des Schulbeginns der allgemeinen Förderschule auf die Jahrgangsstufe 3

Analog zu den bildungspolitischen Festlegungen in anderen Bundesländern wie Berlin oder Niedersachsen sollte mittelfristig auf ein Angebot für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der allgemeinen Förderschule verzichtet werden können, wenn sonderpädagogische Kompetenz, so wie es durch *FLEX* und *FDL* beabsichtigt ist, stärker in die Grundschule verlagert wird.

Dies ist unsere feste Absicht. Der Bildungsgang der allgemeinen Förderschule braucht dann erst mit der Jahrgangsstufe 3 zu beginnen.

Dies begründet sich bereits mit den Erfahrungen und Auswertungen der Arbeit in den *FLEX*-Klassen. Hier wird in der Regel auf eine Umschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder die zusätzliche Einrichtung von Klassen mit gemeinsamem Unterricht verzichtet.

2.10 Kooperativ-integrative Modelle

Regelschulen und Förderschulen sollen stärker zur Zusammenarbeit motiviert werden, Schulstrukturentwicklungen im Förderschulbereich sollen so gesteuert werden, dass sich Schulnetze herausbilden, die die Erfahrungen zum Beispiel der integrativ-kooperativen Grundschule und der integrativ-kooperativen Gesamtschule in Birkenwerder effektiv nutzen.

Der in Birkenwerder abgeschlossene, durch Frau Prof. Schöler begleitete Schulversuch hat dafür Signalwirkung. Hier hat das pädagogische Innovati-

onspotenzial des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts zu einer grundsätzlichen Veränderung und Verbesserung von Schulqualität geführt. Die Chancen für eine Modellwirkung des Schulversuchs in Birkenwerder sind gut. Bei zurückgehenden Schülerzahlen und einem größtenteils ländlich strukturierten Raum stellt sich unweigerlich die Frage nach der Perspektive von Förderschulen. Die Zusammenführung von Förderklassen mit Grundschulen oder Schulen der Sekundarstufe I könnte hier eine Möglichkeit sein, der demographischen Entwicklung zu entsprechen und gleichzeitig Schulqualität zu verbessern.

3. Zielsetzungen für die kommenden Jahre

Das Zukunftsbild einer Schule, die alle Kinder willkommen heißt, hat sich in den letzten Jahren von einer gesellschafts- und bildungspolitischen Vision hin zu einem konkreten Arbeitsauftrag für die deutsche Schule entwickelt.

Brandenburg wird sich wie hier in diesen Ausführungen zur Neuausrichtung der sonderpädagogischen Förderung, als integraler Bestandteil des allgemeinbildenden Schulsystems, aktiv daran beteiligen.

Wir diskutieren trotz Zeiten engster finanzieller Spielräume, wie die Umsetzung und Ausweitung dieser Vorhaben in den allgemeinen Schulen weiter verbessert werden kann, wie Fehlplatzierungen von Schülerinnen und Schülern in Förderschulen verhindert und möglichst frühzeitig – im Zusammenwirken von Grundschullehrkräften und Förderschullehrkräften – in der Grundschule Kinder mit Auffälligkeiten im Lernen, in der Sprache und im Verhalten ausreichend gefördert werden können, auf dem Weg zu einer sich langfristig entwickelnden Pädagogik.

Literatur

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Potsdam. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [rev. 20.06.2006]

Ute Erdsiek-Rave:

„Jeder einzelne ist wichtig“. Schleswig-Holsteins Perspektiven einer Schule für alle.

Eröffnungsrede der Bildungsministerin von Schleswig-Holstein

Sehr geehrte Damen und Herren,
seit sieben Jahren bin ich in Schleswig-Holstein Bildungsministerin, bis April 2005 war ich Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur und seit April 2005 bin ich zuständig für Bildung und Frauen. Diese Ressortbereiche sind nicht nur mit meiner eigenen Biografie eng verknüpft, sondern von ein und demselben emanzipatorisch-sozialen Geist geprägt. Ihre Einladung, über Inklusion, über die „Gemeinschaftsschule“ zu sprechen, also über die schleswig-holsteinische Variante einer Schule für alle, habe ich deshalb sehr gerne angenommen. Ich will damit auch einen Beitrag dazu leisten, dass die Mutlosigkeit angesichts der immer wieder aufflammenden ideologischen Grabenkämpfe und die künstlich-strategische Trennung der Qualitätsdebatte von der so genannten Strukturdebatte überwunden werden. Die Wirklichkeit ist komplexer. Beides gehört zusammen. Vielleicht hat gerade diese Verzahnung in den 1970er Jahren der Debatte um die Gesamtschule gefehlt. Vielleicht haben wir damals zu wenig deutlich gemacht, dass es nicht nur um Integration und Inklusion geht, sondern auch um Leistung, um Qualität. Ich bin überzeugt davon: Mit einer Schulreform, die beides gleichermaßen in den Blick nimmt, schaffen wir mehr erfolgreiche Bildung, also insgesamt bessere Leistungen, qualifiziertere Abschlüsse, eine höhere Bildungsbeteiligung und mehr Bildungsgerechtigkeit. Deshalb werben wir in Schleswig-Holstein und außerhalb unseres Bundeslandes so nachdrücklich dafür. Mit unserem Modell der Gemeinschaftsschule wollen wir die Konsequenzen ziehen

- aus den sehr differenzierten Rückmeldungen der internationalen Leistungsvergleiche wie PISA oder IGLU, wo die Schwächen des deutschen Schulsystems auf großer, wissenschaftlich solider Datenbasis dargelegt worden sind. Statt jeden einzelnen Schüler mitzunehmen, statt Pädago-

gik, Didaktik, also Gestalt und Gestaltung von Schule am einzelnen Schüler zu orientieren, müssen sich bei uns die Schülerinnen und Schüler nach der Schule, nach der Schulform richten. Das ist länderübergreifend der grundlegende Fehler des deutschen Schulsystems und der deutschen Philosophie von Schule. Mit unserem Modell der Gemeinschaftsschule reagieren wir auf die zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen und Erkenntnisse, die eine grundlegende Ausrichtung von Schule am individuellen Fördern und Fordern zwingend nahe legen. „Jeder Schüler ist wichtig und wertvoll. Niemand darf auf der Strecke bleiben oder abgeschoben werden.“ Das muss der neue Geist von Schule sein, unsere neue Leitphilosophie.

- Wir ziehen damit auch die Konsequenzen aus den Analysen der Schulsysteme anderer Länder, die weitaus erfolgreicher arbeiten, Finnland beispielsweise.
- Und wir reagieren damit als Flächenland nicht zuletzt auf die demografische Entwicklung, also auf den deutlichen Rückgang der Schülerzahlen in den nächsten Jahren.

Die Beweislast und der Handlungsbedarf sind aus meiner Sicht geradezu erdrückend: Wir produzieren in großem Umfang Schulversager, und zwar insbesondere aus Familien mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Familien. Das heißt: unser Bildungssystem ist in hohem Maße sozial ungerecht. Viele Fähigkeiten und Begabungen werden nicht entdeckt und nicht gefördert. Jahr für Jahr werden aus unseren Schulen in großem Umfang Schülerinnen und Schüler entlassen ohne vernünftige Perspektiven auf Ausbildung und Anstellung, weil ihnen die grundlegenden Fertigkeiten dafür fehlen: solide Kenntnisse in Deutsch, Mathematik, in den Naturwissenschaften und in einer Fremdsprache, aber häufig auch die notwendigen sozialen Kompetenzen. Das gilt für fast 25% aller Schulabgänger, an den Hauptschulen sind es annähernd 50%. Diese relativen Zahlen stehen bundesweit für rund 120.000 Hauptschüler und insgesamt –also über alle Schularten – für rund 200.000 Schülerinnen und Schüler im Jahr. Das sind erdrückende Zahlen, die durch nichts schönzureden sind! Und noch eine Zahl gibt es, über die wir nicht achselzuckend hinweggehen können: Jahr für Jahr wird in Deutschland mehr als 250.000 Schülerinnen und Schülern bescheinigt, dass sie das Klassenziel nicht erreicht haben und deshalb eine Jahrgangsstufe wiederholen müssen. Diese Nicht-Versetzung, das Sitzenbleiben („Backenbleiben“ oder auch „Ehrenrunde“ genannt), die Rote Karte ist im Grunde ebenfalls dem Selektionsprinzip verpflichtet: Sie straft ab, statt zu fördern. Nur in ganz wenigen Fällen macht die Wiederholung pädagogisch wirklich Sinn und

entspricht dem Bedürfnis des Schülers nach einer neuen Chance. Für die meisten bedeutet sie schlicht und einfach ein verlorenes Schuljahr, vergeudete Lebenszeit. Deshalb sollten wir die Tatsache, dass jetzt die UN einen Sonderberichterstatte r entsendet, der sich ein Bild von der Situation in Deutschland macht, weder skandalisieren und versuchen, damit Wasser auf eigene Mühlen zu leiten, noch herunterspielen, sondern als Chance begreifen, als Ermunterung zu dringend notwendigen substanziellen Veränderungen nach dem Vorbild unserer Nachbarn, die jede Art von Monitoring und Evaluation als wichtiges Instrument der Weiterentwicklung nutzen, statt sich abzuschotten, wie wir es gerne tun.

Wie schwer es jedoch in Deutschland ist, nach der langen Tradition des gegliederten Schulwesens neue Wege zu beschreiten, das wissen Sie noch aus dem ideologisch hoch aufgeladenen Streit um die Gesamtschule oder jetzt aus der Debatte um das Sitzenbleiben, das für viele das A und O von Schule zu sein scheint. Dabei haben wir diesen Prozess in unserer neuzeitlichen Schulgeschichte schon einmal erfolgreich bewältigt: 1920, vor fast einem Jahrhundert, gelang der Weimarer Republik mit der Einführung der gemeinsamen Volksschule, also der heutigen Grundschule, ein demokratischer „Quantensprung“. Damals haben wir uns zum ersten Mal von der ständisch ausgerichteten Schule und von der viel zu frühen Selektion verabschiedet, noch dazu von einer Selektion, die überhaupt nicht nach Leistung oder Begabung gefragt hat, sondern ausschließlich nach der Herkunft der Eltern. Diese ständische Grundorientierung hat in einer Demokratie keinen Platz mehr. Wenn man sich jedoch die Bildungsbeteiligung genauer anschaut, dann sieht man, wie sehr diese Grundvorstellung immer noch am gegliederten System „klebt“. Natürlich haben sich seither die einzelnen Säulen, also die einzelnen Schularten, weiterentwickelt. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sind verbessert worden; das ist wichtig, das will ich überhaupt nicht klein reden. Aber am System selbst und an der Philosophie des Aufteilens in der Sekundarstufe I haben wir festgehalten. Ja, strenggenommen ist es mit den Förder-schulen und den Sonderschulen, die längst als vierte beziehungsweise fünfte Säule unseres Schulsystems gelten, sogar weiter verfeinert worden. Dass wir in Schleswig-Holstein ein erfolgreiches Integrationskonzept haben mit den Integrativen Klassen, mit dem Förderzentrum ohne Schülerinnen und Schüler, mit der Umbenennung aller Sonderschulen in Förderzentren, dass wir die Selektion wenigstens in diesem Bereich durch Integration überwinden wollen, das gibt uns jetzt zusätzlich Rückendeckung.

Wir sind überzeugt davon: Fast 100 Jahre nach der Einführung der gemeinsamen Grundschule ist es in unserer demokratischen Gesellschaft Zeit für die

nächste Zäsur, für mehr Gemeinsamkeit, mehr Integration, für mehr Miteinander, für Fördern und Fordern aller Schülerinnen und Schüler. Jetzt muss endlich Schluss sein mit dem Auseinanderdividieren und mit der Auslese. Dabei brauchen wir das Rad nicht neu zu erfinden. Wir haben ja gute Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen: in den I-Klassen und sogar flächendeckend in den Grundschulen. Darauf können wir aufbauen, vor allem was das binnendifferenzierende und individuelle Fördern angeht. Profitieren können wir in Zukunft in Schleswig-Holstein auch von der gezielten, umfassenden und systematischen vorschulischen Sprachförderung, die dazu beiträgt, dass alle Kinder erfolgreich starten können.

Um so weit zu kommen, haben wir zunächst einmal ein großes Stück Überzeugungsarbeit vor uns, in Schleswig-Holstein zum Teil sogar schon hinter uns. Die beiden großen Parteien, die beiden Regierungsparteien in der Großen Koalition, sind zwar nach wie vor unterschiedlicher Auffassung. Dennoch haben wir uns in den Koalitionsverhandlungen auf mehr individuelle Förderung als zentrale Verpflichtung von Schule verständigt, ebenso auf konsequente Qualitätssicherung und Evaluation. Neben der Weiterentwicklung des gegliederten Schulwesens sollen überall dort Gemeinschaftsschulen entstehen können, wo die Schulträger dies wünschen. Übrigens gibt es ja auch außerhalb von Schleswig-Holstein nachdrückliche Zustimmung zu längerem gemeinsamen Lernen: von Seiten der Wissenschaft (etwa durch Professor Hans-Werner Sinn, Leiter des Münchner ifo-Institutes) und immer häufiger auch von Seiten der Wirtschaft. Die Motive dafür sind unterschiedlich. Der ökonomische Aspekt, also die Ausschöpfung der so genannten Begabungsreserve, ist für mich durchaus auch ein legitimer Begründungsansatz, solange er nicht zum Maß aller Dinge wird.

Standardlösungen für die Einführung dieser neuen Schule gibt es nicht. Ich will auch anderen Ländern keineswegs Patentrezepte verabreichen. Mit dem neuen Schulgesetz, das ab 2007 verbindlich sein wird, schaffen wir in Schleswig-Holstein den Rahmen dafür, der zum jetzigen Zeitpunkt so aussieht:

1. Eine Gemeinschaftsschule entsteht auf Antrag eines oder mehrerer Schulträger durch die organisatorische Verbindung bestehender Schulen, und zwar auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts der Schulen, die in dieser neuen Schule aufgehen. Zu diesem pädagogischen Konzept gehören verbindlich der gemeinsame Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie Formen und Angebote für gemeinsames Lernen bis einschließlich Klasse 10. Ab der 7. Jahrgangsstufe soll es dann ein Nebeneinander von Differenzierung und gemeinsamem Ler-

nen geben. Grundsätzlich soll ein quantitativ und qualitativ bedeutsamer Teil des Unterrichts schulartübergreifend erfolgen. Instrumente für gemeinsames Lernen sind die eigenständige Gestaltung der Stundentafel, verschiedene Lerngruppen, neue Formen der Leistungsbewertung, ein konsequentes Arbeiten mit individuellen Lernplänen und unterschiedliche Modelle der inneren und äußeren Differenzierung. Jetzt werden die Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein in der Regel nach Abschluss der vierjährigen Grundschule auf die drei Schularten „verteilt“; die Orientierungsstufe ist jeweils in die weiterführende Schulart integriert.

2. Die Gemeinschaftsschule bildet den Rahmen für die pädagogische Weiterentwicklung der bestehenden Schulen der Sekundarstufe I des gegliederten Schulsystems und von Gesamtschulen. In einem gemeinsamen Bildungsgang bietet sie die drei Abschlussniveaus der Schulen der Sekundarstufe I, also Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Dass alle drei herkömmlichen Schularten in diesem einen Bildungsgang zusammenfließen, ist uns wichtig. Nur übergangsweise können sich Gemeinschaftsschulen aber eben auch auf die Realisierung des Hauptschulabschlusses und des Mittleren Abschlusses konzentrieren. Voraussetzung für den Erfolg dieses Modells ist eine durchschnittliche Jahrgangsgröße von mindestens 70 Schülerinnen und Schülern. Denn selbstverständlich gilt auch für die Gemeinschaftsschule, dass wir verantwortlich mit den Ressourcen, also mit Lehrerstellen, umgehen müssen.
3. Für Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen gelten dieselben Leistungsniveaus wie für diejenigen des gegliederten Systems; auch sie müssen die Anforderungen der KMK sowie die Bildungsstandards erfüllen und an den zentralen Abschlussprüfungen teilnehmen.
4. Für großen Diskussionsstoff sorgt nach wie vor die unzutreffende Befürchtung, gemeinsames Lernen könnte zu Lasten der Leistungsstarken gehen und insgesamt das Leistungsniveau senken. Das ist neben den formal-strukturellen Vorgaben unsere Hauptaufgabe: die Skeptiker davon zu überzeugen, dass gemeinsames Lernen nicht bedeutet, alle Schülerinnen und Schüler einheitlich auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner wahrzunehmen. Das wäre in der Tat der falsche Weg. Voraussetzung für erfolgreiches gemeinsames Lernen ist – ähnlich wie in der Grundschule, ähnlich wie in den integrativen Klassen – ein Unterrichtsstil, der Schülerinnen und Schüler individuell wahrnimmt, individuell fördert und fordert, der Heterogenität als Chance, statt als Problem begreift, der Bin-

nendifferenzierung mit Anleitungen zu eigenverantwortlichem Lernen verknüpft. Dahinter steht eine neue Philosophie von Schule und von Lernen, eine, die Impulse gibt, die nach vorne gerichtet ist, die Verabredungen zwischen Schülern, Lehrern und Eltern vorsieht (zum Beispiel über den Lernplan), die sich über Rahmen und Ziele verständigt, diese regelmäßig evaluiert und Evaluation grundsätzlich als objektive Rückmeldung und Hilfestellung annimmt.

5. Deshalb soll das Aufsteigen am Ende einer Jahrgangsstufe in der Gemeinschaftsschule die Regel sein. Ich weiß, an dieser Stelle läuten bei vielen Skeptikern die Alarmglocken! Sie fragen sich, was aus den Guten werden soll, wenn die Schlechten einfach mitgenommen (in ihrem Jargon: „durchgereicht“ oder gar „mitgezogen“) werden. Wer so argumentiert, der hat den grundlegenden Paradigmenwechsel nicht verstanden, auf den es uns ankommt: Flexible statt starre Ausdifferenzierungen tragen ja von vornherein dazu bei, dass die Spanne zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen, zwischen Motivierten und Frustrierten nicht so groß wird, wie sie jetzt im Normalfall ist. Sie verhindern auch, dass sich eine nennenswerte Gruppe junger Menschen abgestempelt und an den Rand geschoben fühlt. Vor kurzem hat ein Wirtschaftssoziologe, Professor Huber, in der „FAZ am Sonntag“ die Hauptschule als „Schrottschule“ bezeichnet. Wenn das unser Hauptschulbild ist, dann muss sich wirklich niemand mehr darüber wundern, dass sich die Abgänger aus dieser Schulart, und zwar selbst diejenigen, die ihren Abschluss mit guten Ergebnissen schaffen, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt so schwer tun! Also: mehr Gemeinsamkeit überall dort, wo Gemeinsamkeit förderlich ist, mehr Differenzierung überall dort, wo mehr individuelle Förderung notwendig ist.
6. Das bedeutet natürlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend ausgebildet werden und Fortbildungsangebote erhalten, also systematisch vorbereitet werden auf die Gemeinschaftsschule. Übrigens gilt all das auch für die Lehrerinnen und Lehrer im gegliederten System, denn da hat sich ja herausgestellt, wie notwendig mehr Binnendifferenzierung und entsprechend weniger Selektion sind. Deshalb wollen wir die Möglichkeit des Wiederholens, des Zurückstufens und der Schrägversetzung nach unten deutlich einschränken. Das heißt, dass wir in der Lehrerbildung auf mehr Praxisbezug, auf mehr Anleitung zu dieser individuellen Förderung Wert legen. Dafür ist die Situation derzeit günstig, denn wir gestalten ja ohnehin bundesweit die Lehrerbildung neu (parallel

zur Umstellung auf das gestufte Studienmodell), und wir stehen jetzt vor einem regelrechten Generationenwechsel an den Schulen.

7. Welche formalen Voraussetzungen müssen die Lehrkräfte mitbringen? In der Gemeinschaftsschule unterrichten Lehrkräfte mit Lehrbefähigungen für alle Schularten der Sekundarstufe I. Es wird keine Stufenlehrer geben, sondern ein Nebeneinander von Lehrkräften mit Fakultas für Grund- und Hauptschule, Realschule und Gymnasium (wie an den Gesamtschulen). Die Schulleitung arbeitet mit weiteren Leitungskräften in einem Schulleitungsteam.
8. Gemeinschaftsschulen sollen grundsätzlich als offene Ganztagschulen eingerichtet werden. Auf diese Weise entstehen mehr Raum und mehr Zeit für Erziehung und Bildung.
9. Die nahe gelegenen Grundschulen sind nach Möglichkeit in das Gemeinschaftsschulkonzept zu integrieren, ebenso die Förderzentren.
10. Alle Schulen, die sich zu einer Gemeinschaftsschule weiterentwickeln möchten, erhalten eine gezielte Beratung, Fortbildung und fachliche Begleitung durch die Schulaufsicht und durch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH).

Meine Damen und Herren,

bislang habe ich noch keine Aussagen zum Verhältnis von Gemeinschaftsschule und sonderpädagogischer Förderung gemacht. Eigentlich versteht es sich fast von selbst: Unser Ziel ist es, dass die Gemeinschaftsschule alle Schülerinnen und Schüler mitnimmt. Sie steht für eine Schule, die jedes Kind willkommen heißt, die für jedes Kind da ist, also auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Das heißt, dass die Förderzentren die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Gemeinschaftsschulen, so wie jetzt auch schon in den Schulen des gegliederten Schulsystems, beraten, unterstützen und fördern. Darüber hinaus sollen die Förderzentren ihr Know-how zur Verfügung stellen, damit die Gemeinschaftsschulen selbst in der Lage sind, präventiv zu fördern und dem sonderpädagogischen Förderbedarf gerecht zu werden.

Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Schule gehört, dass dort nicht nur die jungen Menschen lernen, sondern dass sich Schule selbst als lernende Institution begreift, die sich weiter entwickelt, die mehr Eigenverantwortung und Eigenständigkeit annimmt.

Dieses Umsteuern von der „akuten“ Problembehandlung zur Problemprävention ist die Richtschnur sonderpädagogischer Förderung in Schleswig-

Holstein, insbesondere dann, wenn es um die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung geht. Unser Ziel ist es, ähnlich wie in Skandinavien, Lernprobleme, verschiedene Lerngeschwindigkeiten und Aufnahmefähigkeiten, unterschiedliche Verhaltensformen und individuelle Sprachentwicklung als normal hinzunehmen, also sie zu akzeptieren und fördernd auf sie einzugehen, statt sie als Anlass, als Vorwand für das Aussortieren zu nutzen, statt die Betroffenen wegen angeblich manifestem Lernversagen abzustempeln. Das ist kein frommer Wunsch, keine Sozialromantik und schon gar keine pädagogische Illusion. Das lässt sich erfolgreich realisieren. Vor zehn Jahren haben wir in Schleswig-Holstein damit begonnen, durch gezielte Prävention die Beschulung in Sprachheilklassen deutlich zu reduzieren. Die Erzieherinnen in den Kitas sind so qualifiziert worden, dass sie erkennen können, ob ein Kind Sprachheilförderung benötigt. Die Sprachheillehrkraft kann in der Regel einer vorhandenen Sprachstörung bereits vor der Einschulung entgegenwirken und diese sogar beheben. Eine Sprachheilgrundschule, deren Lehrkräfte diese Fortbildung und die gezielten Therapien anbieten, konnte bereits als Schulstandort geschlossen werden, denn die Kinder, die dann zum Schulbeginn noch Förderbedarf haben, werden jetzt integrativ beschult. Dieses Verfahren haben wir mittlerweile auf alle Sprachheilgrundschulen übertragen.

Für die Gemeinschaftsschulen haben wir folgende Rahmenmaßgaben ins Auge gefasst: Dort sollen Kinder in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale bzw. soziale Entwicklung bei Bedarf speziell gefördert und integrativ beschult werden, ebenso Schülerinnen und Schüler mit Sinnes-, Körper- und geistigen Behinderungen, sofern diese im Einzugsgebiet der Gemeinschaftsschule wohnen. Dafür stellen die Förderzentren entsprechende Unterrichtsstunden zur Verfügung. Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf sollten fünf Prozent der Gesamtschülerzahl nicht überschreiten, das entspricht in etwa der normalen Verteilung. Bei Schülerinnen und Schülern mit geistigen Behinderungen ist eine integrative Beschulung in Gruppen erfahrungsgemäß erfolgreicher als in Einzelintegration. Auch hier gilt: entscheidend ist das, was für die Schülerinnen und Schüler gut ist!

Zu unserem Präventionskonzept – im weiteren Sinne – gehört aber auch das Vermeiden von Schulversagern. Derzeit erreichen rund zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler keinen Hauptschulabschluss. Die hohe Quote junger Menschen, die aus den Schulen entlassen werden, ohne das Leseniveau der vierten Grundschulklasse zu überschreiten, habe ich schon genannt. Sie liegt bei fast einem Viertel. Das sind, ich wiederhole das, weil es mir wichtig ist, Jahr für Jahr rund 200.000 junge Menschen mit überaus ungünstigen

Zukunftsperspektiven. Zu dieser Gruppe gehören überproportional viele Kinder aus so genannten bildungsfernen Schichten und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, Jungen häufiger als Mädchen. Diese Schulverlierer sind eine besondere Herausforderung für die Bildungspolitik, für Schule von heute – und damit auch für die Gemeinschaftsschule. Nach allem, was wir aus anderen Ländern wissen, nach der Erfahrung mit integrativer Beschulung und mit dem gemeinsamen Lernen in der Grundschule dürfen wir erwarten, dass viele aus dieser Problemgruppe tatsächlich besser werden, wenn sie ein differenziertes, ein förderndes Lernumfeld vorfinden.

Deshalb wollen wir, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Förderzentren ihre Kompetenz in die Gemeinschaftsschule einbringen, zum Beispiel ihre Erfahrungen mit Leseintensivkursen. Nicht in der Form, dass sie diese Aufgabe übernehmen und die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen aus der Verantwortung „entlassen“, sondern indem sie ihre Kompetenz einbringen und weitergeben, damit die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschule diese Verantwortung übernehmen können, und zwar im Team mit den Förderlehrkräften. Übrigens gilt all dies ebenso auch für die Schülerinnen und Schüler mit besonderer Begabung oder mit besonderen Begabungen, die ja ebenfalls häufig individuelle Hilfestellung benötigen. Die Förderzentren, der Schulpsychologische Dienst und das Lehrerfortbildungsinstitut IQSH unterstützen die Gemeinschaftsschulen dabei. Dieses Miteinander ist eine elementare Voraussetzung für eine erfolgreiche Gemeinschaftsschule. Ich weiß, dass dabei die Einrichtungen und die Protagonisten in den Einrichtungen mancherorts noch über ihren Schatten springen müssen, aber der Mut wird sich lohnen.

Diese neuen Aufgaben, diese Verlagerung auf Inklusion und Prävention haben natürlich auch Auswirkungen auf Struktur und Selbstverständnis der Förderzentren. Es wird in Zukunft weniger Standorte geben, die Einzugsbereiche werden größer, das Personal vielfältiger qualifiziert sein. Die Schülerzahlen der Förderzentren werden abnehmen, so wie an den Sprachheilgrundschulen auch, weil die Integration in den Gemeinschaftsschulen ebenso wie im herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem verstärkt wird, und weil darüber hinaus Flexible Eingangsklassen an den Grundschulen sowie Flexible Ausgangsphasen an den Hauptschulen die Nachfrage deutlich reduzieren werden.

Die Förderzentren haben bei diesem Paradigmenwechsel eine verantwortungsvolle Rolle, ja eine Schlüsselrolle inne: Sie unterstützen vorrangig den gemeinsamen integrativen Unterricht. Das gilt selbstverständlich auch für die Förderzentren für Sinnesschädigungen, für körperliche und geistige Entwick-

lung. Förderzentren werden also in veränderter Form weiterhin notwendig sein. Nicht nur, weil Sonderpädagogik grundsätzlich subsidiär angelegt ist, sondern weil die Lehrerinnen und Lehrer der Förderzentren in gemeinsamen Konferenzen, in der gemeinsamen Arbeit auch die Qualität dieser Unterstützung gewährleisten. Deshalb sollte ein Förderzentrum über eine umfassende Expertise verfügen, also über ein breites Spektrum an Kompetenzen und unterschiedlichen Professionen.

Wir stehen derzeit bei allen föderalen Besonderheiten vor großen bildungspolitischen Herausforderungen. In Schleswig-Holstein haben wir uns nach einem intensiven Diskussionsprozess für eine grundlegende Erweiterung des Schulsystems entschieden. Für die Umsetzung brauchen wir noch viel Unterstützung, vor allem auch von Seiten der Wissenschaft. Denn noch sind viele Fragen offen, sind manche Herausforderungen zu bestehen, zum Beispiel:

- die Umorientierung der Lehrerinnen und Lehrer hin zur integrativen, inklusiven Einstellung,
- die Umstellung des Unterrichts vom fiktiven Einheitsniveau zur Binnendifferenzierung und zur individuellen Förderung,
- eine deutliche und zügige (also zeitnahe) Verbesserung der Lesekompetenz,
- die Sicherheit, dass in den Gemeinschaftsschulen die Leistungsschwachen ebenso gut gefördert werden wie die Leistungsstarken,
- eine signifikante Reduzierung der Schulabgänger ohne Abschluss usw.

Vielleicht bringt uns die heutige Diskussion dabei ein Stück weiter. Ich freue mich jedenfalls auf Ihre Anregungen und bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Hans Wocken

Fördert Förderschule?

Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“

1. Fragestellung

Schulen sind seit geraumer Zeit gehalten, ein Schulprofil zu entwickeln und dieses auch schriftlich zu dokumentieren. Diese literarischen Zeugnisse sind eine vorzügliche Quelle, etwas über das Selbstverständnis der Schulen und einer Schulart zu erfahren. Die Kerngehalte von Schulprofilen finden auch Eingang in Prospekte und Flyer sowie insbesondere in die Selbstdarstellungen von Schulen im Internet. Die Homepages von Förderschulen sind ein schier unerschöpfliches empirisches Material, das einer inhaltsanalytischen Aufarbeitung wert wäre. Wie versteht sich die Förderschule selbst, wie möchte sie von anderen gesehen und verstanden werden, wie outet sie sich selbst? Sichtet man einmal ganz unsystematisch ein kleine Stichprobe von Internetauftritten der Förderschulen, begegnet man immer wieder einer bestimmten Vokabel: „Optimale Förderung“! Aus der häufigen Verwendung des Begriffs „optimale Förderung“ kann gefolgert werden, dass die Förderschule für Lernbehinderte die exzellente Qualität der pädagogischen Förderung als das Markenzeichen ihrer Einrichtung ansieht. Der Slogan soll eine zentrale Botschaft transportieren: Die Förderschule ist die bessere Schule! Optimal bedeutet, konkurrenzlos gut und besser als jede erdenkliche Alternative zu sein. In der ewigen Debatte um die Legitimation der Förderschule wäre „optimale Förderung“ wahrlich eine erlösende Zauberformel, wenn die behauptete bestmögliche Förderung auch tatsächlich zuträfe und wissenschaftlich erweisbar wäre. Der empirische Wahrheitsgehalt der Rechtfertigungsformel „optimale Förderung“ ist nun aber genau das große Problem. Die wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik ist bis auf den heutigen Tag nicht in der Lage, die beanspruchte optimale Effizienz der Förderschule zweifelsfrei zu belegen (vgl. Hildes Schmidt/ Sander 1996). Eher das Gegenteil ist der Fall. Der einschlägige Forschungsstand sei durch den Hinweis auf

renommierte Forschungsarbeiten exemplarisch aufgezeigt. Tent hat in einer sorgsam austarierten Kontrolluntersuchung die Wirksamkeit von Hauptschule und Sonderschule miteinander verglichen und resümiert: „Sog. Lernbehinderte werden trotz objektiv günstigerer Lernbedingungen an der SfL (Schule für Lernbehinderte) nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe“ (vgl. Tent u.a. 1991a, 329; Tent u.a. 1991b). Haeberlin untersuchte in der Schweiz die Effektivität integrierter versus segregierter Förderung und kommt bezüglich der kognitiven Förderung Lernbehinderter zu dem Schluss: „Die Fortschritte schulleistungsschwacher Schüler sind in Regelschulen unbezweifelbar besser als in Sonderschulen für Lernbehinderte“ (Haeberlin 1989, 390; Haeberlin u.a. 1999).

Auch wenn die zitierten Aussagen an Klarheit kaum zu wünschen übrig lassen, geht der folgende Bericht erneut der Frage nach: Fördert Förderschule? Die aufgeworfene Frage nach der Fördereffizienz der Förderschule (Sonderschule für Lernbehinderte) wird im vierten Kapitel des Berichts erörtert. Im dritten Kapitel wird die Wirklichkeit der Förderschule nach ausgewählten deskriptiven Merkmalen beschrieben. Als Beurteilungskriterium für die vorgefundene Verfassung der Förderschule dient die Frage, inwieweit die Förderschule dem Anspruch einer Schule für Chancengerechtigkeit entspricht. Die Darstellung gliedert sich also in die beiden großen Abschnitte „Förderschule: Schule der Chancengleichheit?“ (Kapitel 3) und „Förderschule: Schule der optimalen Förderung?“ (Kapitel 4).

2. Methode

Die folgenden Befunde speisen sich nicht aus einem einzigen Untersuchungsvorhaben, sondern entstammen mehreren Forschungsprojekten. Das Projekt LAUF-HH (Lernausgangslage an Förderschulen in Hamburg) wurde 1999 in allen 7. Schuljahren an Förderschulen in Hamburg durchgeführt (vgl. Wocken 2000). Die LAUF-HH-Studie konnte sodann in Brandenburg mit Unterstützung des Kultusministeriums wiederum in 7. Jahrgangsklassen an Förderschulen mit dem gleichen Instrumentarium repliziert werden; das Projekt LAUF-BB (Brandenburg) beruht auf einer kriteriengeleiteten, repräsentativen Stichprobe (vgl. Wocken 2005). Die empirische Vergleichsbasis für die beiden LAUF-Studien ist LAU 5, ein Evaluationsprojekt, das im Auftrag der Hamburger Schulbehörde in allen 5. Schuljahren an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt wurde (vgl. Lehmann u. a. 1997). Die Ergebnisse von LAU 5 werden – wenn möglich – im Folgenden ebenfalls wiedergegeben, um

vor dieser Folie eine bessere Einordnung der Förderschuldaten zu ermöglichen. Zu guter Letzt schöpft der Bericht aus dem Forschungsprojekt „KESS in Förderschulen“ (KESS.iF), das in Kooperation mit der Schulbehörde wiederum in 7. Schuljahren an Förderschulen in Hamburg realisiert wurde. Die Vergleichsdaten zu KESS.iF stammen aus dem Grundschulprojekt KESS 4 (vgl. Bos/ Pietsch 2005). Details zur Untersuchungsmethodik sind den publizierten Forschungsberichten zu entnehmen. Tabelle 1 gibt die Größe der Stichproben und die Verteilung der Geschlechter wieder.

Tabelle 1: Stichprobengröße und Geschlechterverteilung

	FS-KESS	FS-BB	FS-HH	HR	GY
Weiblich	263	150	225	1672	2775
Männlich	377	256	288	1994	2646
Gesamt	640	406	513	3666	5421

Legende: HH = Hamburg; BB = Brandenburg; FS = Förderschule; GY = Gymnasium; HR = Haupt- und Realschule

3. Förderschule: Schule der Chancengleichheit?

In demokratischen Gesellschaften ist das Schulwesen der Chancengleichheit verpflichtet. Welche Schulen Kinder besuchen, soll nicht mehr wie in Stände- und Klassengesellschaften von Geburt, Besitz und Status der Eltern abhängig sein. Die Zielsetzung der Chancengleichheit findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder. In §3, Absatz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes heißt es: Die Schulen sind „so zu gestalten, dass gleicher Zugang unabhängig von der wirtschaftlichen Situation und sozialen Lage, der nationalen Herkunft, der politischen und religiösen Überzeugung und des Geschlechts gewährleistet wird“. Sehr ähnlich ist das Schulgesetz in Schleswig-Holstein: „Die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung oder der nationalen Herkunft ihrer Eltern und unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit der Zugang zu allen Schularten eröffnet und ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht.“ Schließlich formuliert das Schulgesetz von Hamburg knapp und prägnant: „Unterricht und Erziehung sind auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengleichheit auszurichten“ (Art. 3,3). Die ausgewählten Verweise machen deutlich, dass Chancengleichheit für alle Schulen, auch für Sonderschulen, eine normative Ziel-

vorgabe höchster Priorität ist. In diesem Kapitel wird nun nachgefragt, wie es mit der Verwirklichung von Chancengleichheit in der Förderschule aussieht.

3.1 Chancengleichheit der Länder?

Gemäß Grundgesetz Art. 107, Abs. 1 muss „ein angemessener finanzieller Ausgleich zwischen leistungsfähigen und leistungsschwachen Ländern“ hergestellt werden. Den zugrunde liegenden Gedanken annähernd gleicher Lebensverhältnisse wird man auch auf das Bildungssystem übertragen dürfen. Die Bildungschancen für Kinder sollen in allen Bundesländern vergleichbar sein. Schaut man auf die Förderschülerquoten in den Ländern der Bundesrepublik, so wird eine gravierende Differenz deutlich (Abb. 1). Die Prävalenzraten liegen in den neuen Ländern allesamt über 3%, in den alten Ländern unterhalb dieser Marke. Bei einer höheren Förderschülerquote müsste logischerweise auch die rekrutierte Schülerklientel bessere Leistungsvoraussetzungen haben. Als Hypothese kann formuliert werden: Förderschüler in Ländern mit höheren Förderschülerquoten übertreffen in den Schulleistungen und in den kognitiven Potenzialen Förderschüler aus Ländern mit niedrigen Quoten.

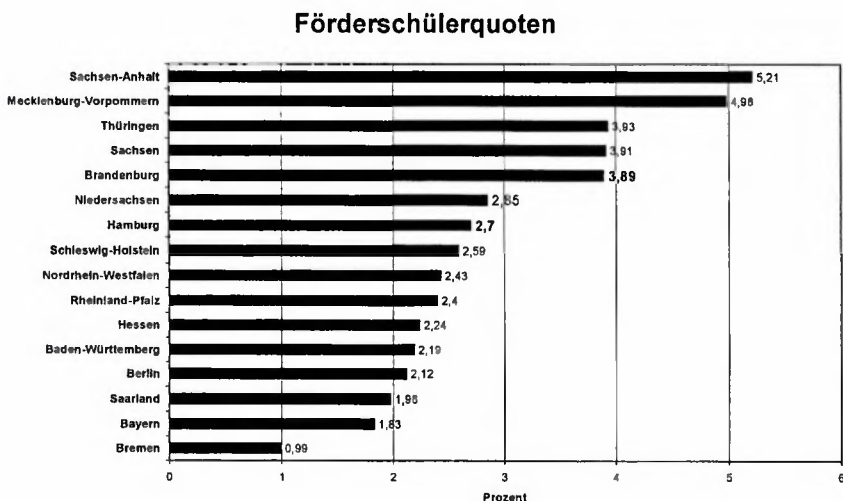


Abb. 1: Förderschülerquoten in den Bundesländern (KMK 2003)

Rechtschreiben und Intelligenz

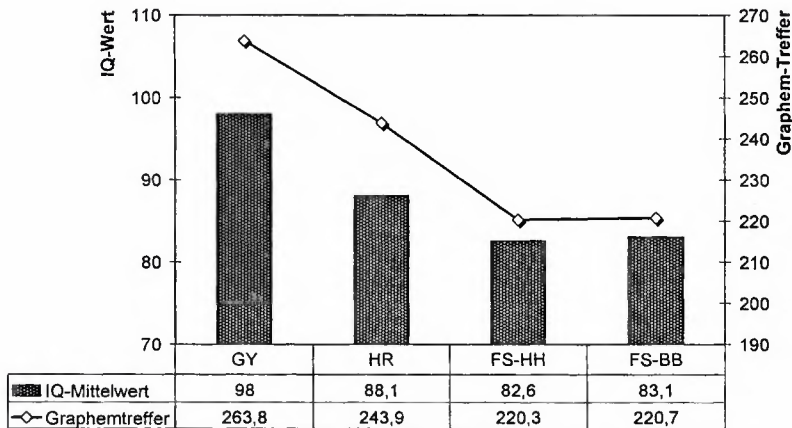


Abb. 2: Rechtschreibleistungen und Intelligenz nach Schulformen (Mittelwerte)

Diese Vermutung trifft aber weder für „Rechtschreiben“ noch für „Intelligenz“ zu. Die Brandenburger Förderschüler erzielen trotz einer höheren Förderschülerquote und trotz eines sehr geringen Anteils von Schülern anderer Ethnien *keine* besseren Rechtschreibresultate als die Schüler in Hamburg (vgl. Abb. 2). Der Ländervergleich demonstriert im Übrigen weitgehende Gemeinsamkeiten der Schüler und Schulen in den Bundesländern Brandenburg und Hamburg. Dieser Gleichstand erfüllt mithin das eingeforderte Kriterium gleicher Bildungschancen. Unterhalb der Länderebene, also auf der lokalen Ebene einzelner Schulen und der regionalen Ebene von Städten und Kreise sind in Brandenburg gleichwohl erhebliche Unterschiede in den Variablen Rechtschreiben und Intelligenz zu verzeichnen (vgl. Wocken 2005).

3.2 Chancengleichheit der Geschlechter?

Das Grundgesetz fordert in Art. 3 die Gleichberechtigung der Geschlechter; diese wäre im Schulwesen einzulösen durch gleiche Bildungschancen für Jungen und Mädchen.

Rechtschreiben und Geschlecht

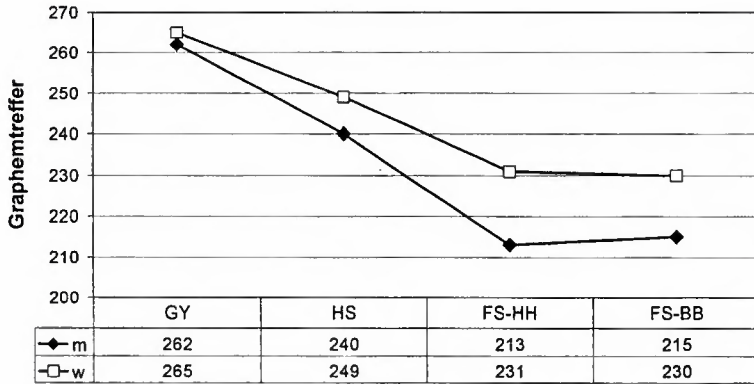


Abb. 3: Rechtschreiben und Geschlecht

Intelligenz und Geschlecht

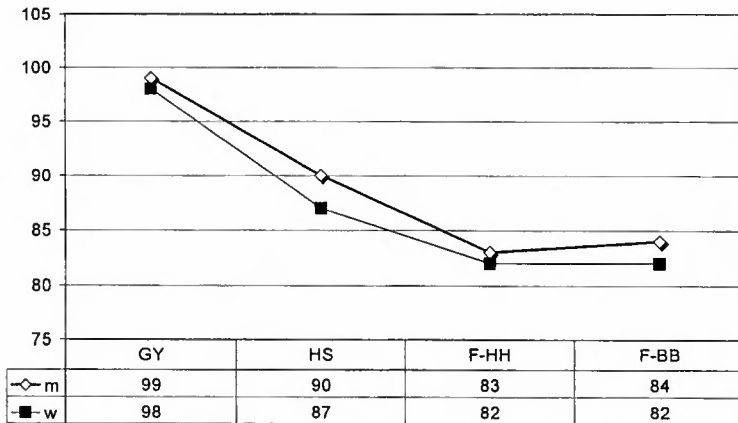


Abb. 4: Intelligenz und Geschlecht

Die Untersuchungen in den Förderschulen Brandenburgs und Hamburgs bestätigen bekannte Sachverhalte. Die Mädchen erzielten trotz (nicht signifi-

kant) geringerer, also ähnlicher Intelligenz (vgl. Abb. 4) überzufällig bessere Rechtschreibleistungen (vgl. Abb. 3). Die Leistungsdifferenz zwischen Jungen und Mädchen fällt dabei in den Sonderschulen drastischer aus als in den allgemeinbildenden Schulen.

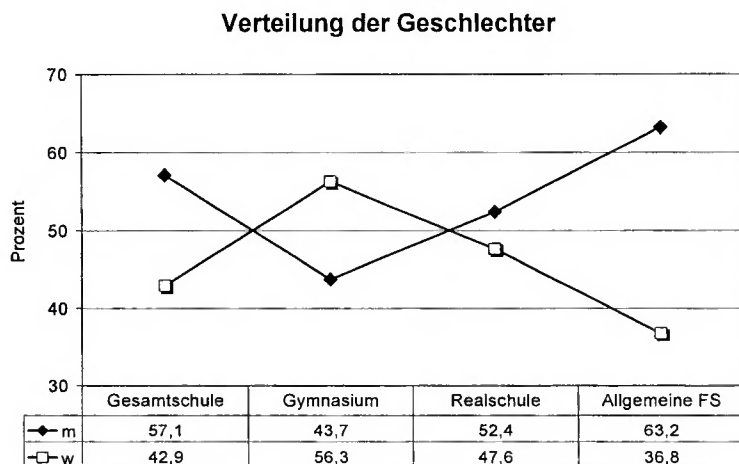


Abb. 5: Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen in Brandenburg

Für das Land Brandenburg können vollständige Angaben über die Verteilung der Geschlechter auf die Schularten gemacht werden (Abb. 5). Die Geschlechter sind deutlich disproportional auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Die traditionelle Benachteiligung der Mädchen ist durch eine Benachteiligung der Jungen abgelöst worden. Zusammenfassend ist festzustellen: (Auch) die Förderschule verstößt gegen das Gebot der Geschlechtergerechtigkeit.

3.3 Chancengleichheit der Kulturen?

Auch die Chancengleichheit der Kulturen wird vom Grundgesetz eingefordert. Art. 3,3 bestimmt: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Ob die Förderschule sich durch Fairness gegenüber anderen Kulturen auszeichnet, wurde in den Untersuchungen durch eine Selbsteinschätzung

der sprachlichen Kompetenz sowohl durch die Eltern als auch durch die Schüler operationalisiert. Auf die Frage: „Wie gut sprechen Sie Deutsch?“ konnten die Eltern eine zweistufige Antwort geben. Der Anteil der Eltern mit guter Sprachkompetenz nimmt proportional mit der Schulhierarchie ab (Tab. 2). Während etwa 80% der Eltern von Gymnasiasten sich selbst gute Deutschkenntnisse zuschreiben, sind es bei den Eltern Hamburger Förderschüler nur noch ca. 55%. Zu einem ähnlichen Resultat führt die Frage: „Wie häufig sprichst du zu Hause Deutsch?“ bei den Schülern (Tab. 2). Wiederum etwa 80% der Gymnasiasten sprechen zu Hause „fast immer“ Deutsch, dagegen nur gut die Hälfte aller Hamburger Förderschüler. Von diesen Ergebnistrends ist die Brandenburger Förderschule generell ausgenommen. Die Förderschule in BB hat einen sehr geringen Ausländeranteil und ist nahezu monokulturell strukturiert. Ungeachtet des Sonderfalls Brandenburg kann die zusammenfassende Feststellung getroffen werden: (Auch) die Förderschule verstößt gegen das verfassungsmäßige Gebot der Chancengleichheit der Kulturen.

Tabelle 2: Sprachlicher Hintergrund der Schüler nach Schulformen

	Gute Sprachkompetenz		Deutsch als Verkehrssprache
	Vater	Mutter	Schüler
GY HH	85%	81%	78%
HR HH	70%	64%	67%
FS HH	62%	53%	61%
FS BB	77%	94%	95%

3.4 Chancengleichheit des sozialkulturellen Status?

Der sozialkulturelle Status wurde in den Untersuchungen durch mehrere Variablen abgebildet. Exemplarisch werden an dieser Stelle der Bücherbestand, der Fernsehkonsum und die Kinderzahl als sozialkulturelle Indices herangezogen. Die Ergebnisse können mit wenigen Sätzen beschrieben werden:

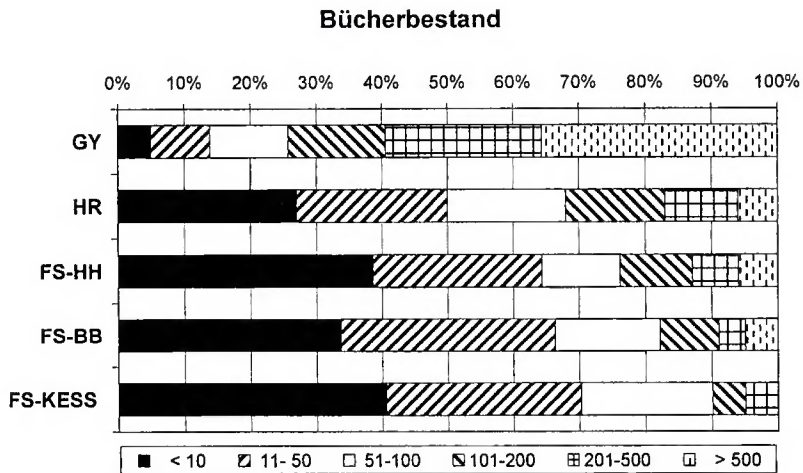


Abb. 6: Bücherbestand in den Familien nach Schularten

Bücherbestand: Der Bücherbestand korreliert linear mit dem Status der Schulart in der Schulhierarchie. Etwa 60% der Gymnasiasten finden in ihrem Elternhaus 200 und mehr Bücher vor, bei den Förderschülern sind es dagegen im Durchschnitt nur etwa 10% (Abb. 6)

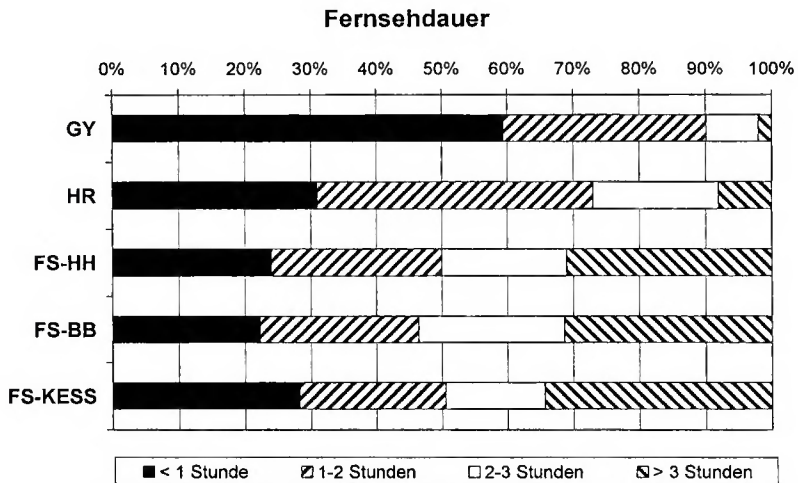


Abb. 7: Fernsehkonsum der Schüler nach Schularten

Fernsehkonsum: Auch hinsichtlich des alltäglichen Fernsehkonsums (von Montag bis Freitag) gibt es einen linearen Zusammenhang zwischen Fernsehzeit und Schulart. Je niedriger die Schulart, desto länger verweilen die Schüler vor dem Fernsehen. Etwa 30% der Förderschüler sehen an einem gewöhnlichen Wochentag drei Stunden und länger fern. Bei den Gymnasiasten beträgt dieser Anteil gerade mal 3% (Abb. 7).

Tabelle 3: Anzahl der Kinder nach Schularten

Stichprobe	FS-KESS	FS-BB	FS-HH	HR	GY
Mittelwert	3,0	2,4	2,7	1,6	1,2

Kinderzahl: Förderschulfamilien zählen zu den kinderreichen. In Förderschulfamilien gibt es mit durchschnittlich 2,7 Kindern ein Kind mehr als in den Elternhäusern von Hauptschülern (1,6 Kinder) und Gymnasiasten (1,2 Kinder) (Tab. 3).

Die sozialkulturelle Lage von Förderschüler ist durch Illiteralität, durch eine unvorteilhafte Kombination von geringem Bücherbesitz auf der einen und beträchtlichem Fernsehkonsum auf der anderen Seite gekennzeichnet. Der Kinderreichtum dürfte in Verknüpfung mit geringem Familieneinkommen (siehe unten) und bescheidenen Wohnraumverhältnissen nicht als förderliche Entwicklungsumgebung gewertet werden. Die sozialkulturellen Verhältnisse von Schülern, operationalisiert durch die Variablen Literalität und Kinderzahl, sind im deutschen Schulwesen offensichtlich ungleich. Der soziokulturelle Status der Förderschüler spiegelt damit ungleiche Chancen wider.

3.5 Chancengleichheit des sozioökonomischen Status?

Die Bildungswege von Schülern sollen von den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern unabhängig sein – so fordern es die einschlägigen Passagen des Grundgesetzes und der Länderverfassungen. Der Zugang zu allen Schularten soll Kindern von wohlhabenden und einkommensschwachen Eltern gleichermaßen offen stehen. Laut Verfassung soll das Bildungssystem einkommens- und besitzneutral sein. Art. 7, Absatz 4 GG bestimmt ausdrücklich: „Das Recht zur Errichtung von Schulen wird gewährleistet, wenn dadurch ... eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ Ein Schul- und Bildungswesen, das sich nach sozioökonomischen Schichten und Klassen strukturiert, ist nicht mit den normativen Vorgaben der Verfassung kompatibel.

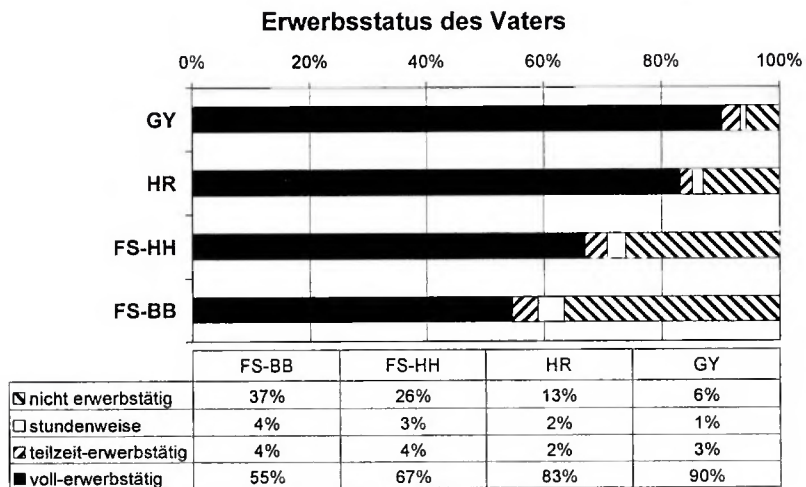


Abb. 8: Erwerbsstatus des Vaters

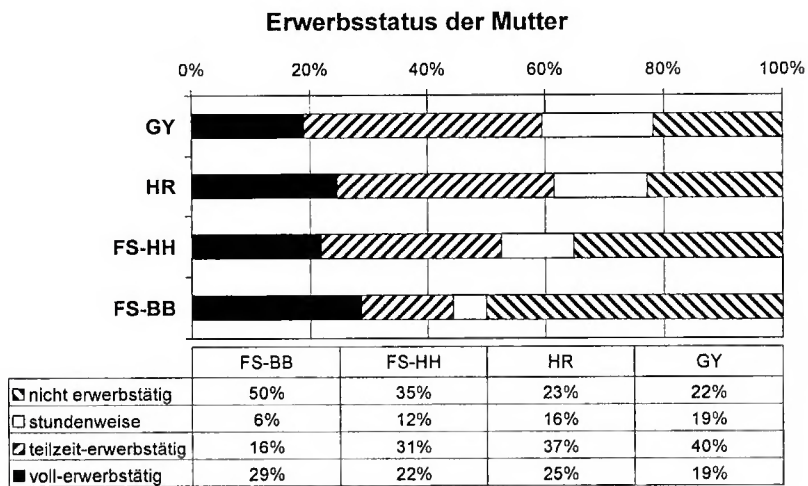


Abb. 9: Erwerbsstatus der Mutter

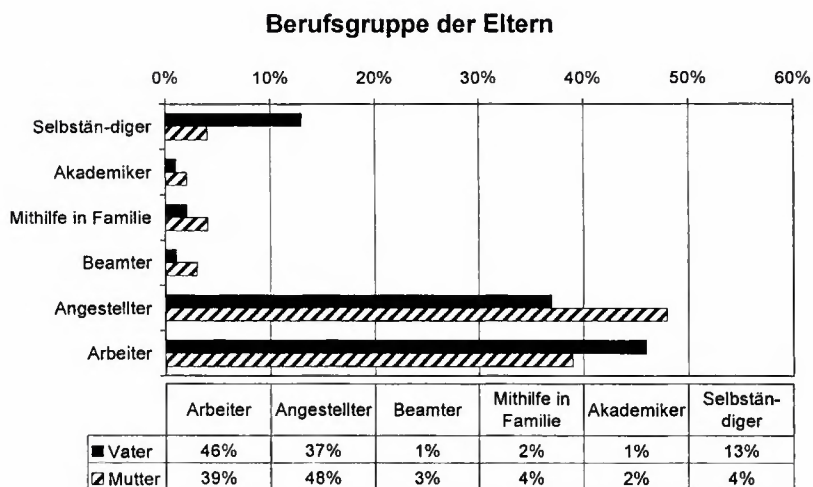


Abb. 10: Berufsgruppe der Eltern von Förderschülern in KESS.iF

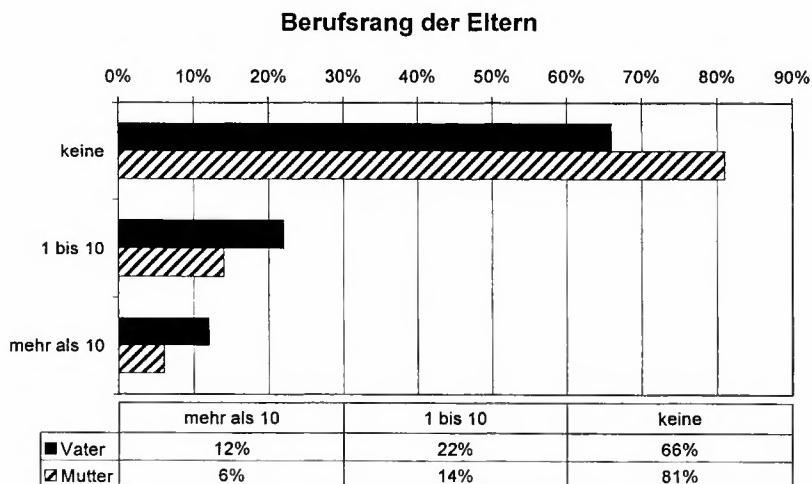


Abb. 11: Anzahl der Mitarbeiter, für die die Eltern der Förderschüler weisungsbefugt sind

In den LAUF-Studien wurde nach dem Erwerbsstatus des Vaters und der Mutter gefragt. Die in den Abbildungen (Abb. 8 und 9) präsentierten Ergeb-

nisse müssen an dieser Stelle nicht im Einzelnen ausbuchstabiert werden. Zum Verständnis der Resultate genügt es, sich die Kategorie „nicht erwerbstätig“ anzusehen. Arbeitslosigkeit verläuft parallel zum hierarchisch gegliederten Schulsystem. In gerundeten Zahlen formuliert, beträgt die Arbeitslosigkeit der Väter im Gymnasien 7%, in der Hauptschule 14% und in der Förderschule Hamburg 28%. Bedingt durch die wirtschaftliche Lage des Landes stellt Brandenburg mit 38% arbeitslosen Vätern den Negativrekord dar. Bei den Müttern sind wegen der geringen Berufstätigkeit und der verbreiteten Teilzeitarbeit die entsprechenden Werte für die Arbeitslosigkeit weniger dramatisch ansteigend: Gymnasium 25%, Hauptschule 25%, Förderschule Hamburg 34%, Förderschule Brandenburg 50%.

In KESS.iF wurde nicht der Erwerbsstatus ermittelt, sondern die Berufsgruppe (Abb. 10) und der berufliche Rang (Abb. 11). Etwa 80% der Väter wie auch der Mütter von Förderschüler gehören zu den Berufsgruppen Arbeiter und Angestellte. Einen noch deutlicheren Eindruck über den beruflichen Status von Förderschülern vermitteln die Antworten auf die Frage: „Wie viele Menschen arbeiten nach Ihren Anweisungen?“ 65% der Väter haben an ihrem Arbeitsplatz niemanden, der ihren Anweisungen folgen müsste; sie gehören zu denen, die nichts und niemandem etwas zu sagen haben. Vergleichsweise dazu nehmen die Mütter von Förderschülern einen um Nuancen niedrigeren beruflichen Rang ein. Die geringfügige Differenz in der beruflichen Statushierarchie ändert indes nichts an dem Gesamtbild, dass Väter und Mütter von Förderschülern auf der beruflichen Statusleiter „ganz unten“ stehen.

Die KESS.iF-Studie erlaubt es, abschließend einen Blick auf das Einkommen von Förderschulfamilien zu werfen und die Einkommensverteilung mit den entsprechenden Verteilungskurven von un- und angelernten Arbeitern sowie der berufstätigen Bevölkerung insgesamt zu vergleichen (vgl. Bos/ Pietsch 2005) (Abb. 12). Die markanteste Differenz zwischen den drei Vergleichsgruppen tritt in der untersten Einkommensgruppe „weniger als 20 Tausend € im Jahr“ zutage. Zu dieser untersten Einkommensgruppe gehören gerundet 27% der Förderschulfamilien, 22% der un- und angelernten Arbeiter und nur 12% der Gesamtbevölkerung. Die geläufige Rede, Förderschüler entstammten der Arbeiterschicht, ist eher beschönigend und zu ungenau, sie bedarf angesichts der dargestellten Befunde einer pointierten Akzentuierung. Der durchschnittliche sozioökonomische Status von Förderschulfamilien liegt unterhalb des Niveaus der Arbeiterschicht; mit einigem Recht könnte man das Herkunftsmilieu durchaus als Sub-Proletariat kennzeichnen.

Brutto-Jahreseinkommen der Familie

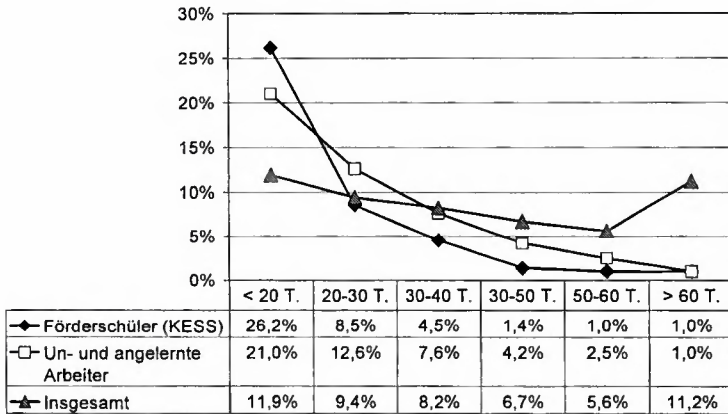


Abb. 12: Brutto-Jahreseinkommen der Familien von Förderschülern im Vergleich

Begemann hat in seiner Schrift „Die Erziehung der soziokulturell Benachteiligten“ (1970) die Förderschüler als „Kinder der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht“ beschrieben. Und Jantzen (1974) charakterisiert die Förderschule im marxistischen Jargon als „Schule der potentiellen und tatsächlichen industriellen Reservearmee“. Man mag der Marx'schen Terminologie nicht folgen – die dargestellten Daten zur sozioökonomischen Lage von Förderschulfamilien bestätigen in einer bestürzenden Eindeutigkeit die soziologische Charakterisierung der Förderschule als „Armenschule“ (Hänsel/ Schwager 2003; Hänsel/ Schwager 2004).

Förderschulfamilien sind durch eine extreme sozioökonomische Deprivation charakterisiert: Sehr niedrige Berufspositionen der Eltern; sehr geringes Einkommen; hohe Arbeitslosigkeit. Von einer Chancengleichheit des sozioökonomischen Status kann nicht im Mindesten gesprochen werden. Die Förderschule verstößt folglich in einer eklatanten, nicht akzeptablen Weise gegen das Verfassungsgebot gleicher Bildungschancen für alle Kinder, ob arm oder reich, ob Kind von Arbeitern, Beamten, Akademikern oder Selbständigen.

3.6 Zusammenfassung

Schulen sollen laut Grundgesetz Chancengleichheit herstellen. Nicht Herkunft und Besitz, weder Sprache noch Nationalität noch Geschlecht sollen die Bildungswege von Kindern bestimmen. Die Fragestellung dieses Kapitels war, ob die Förderschule diesem Verfassungsgebot Genüge tut. Den vorstehenden Analysen zufolge finden wir in Förderschule vor:

- eine Überrepräsentanz der Jungen;
- eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund;
- eine Überrepräsentanz von Kindern kinderreicher Eltern;
- eine Überrepräsentanz von Kindern von Arbeitslosen;
- eine Überrepräsentanz von Armen.

Die festgestellten Mängel sind jeweils zweifelsfrei gegeben und in signifikanter Weise ausgeprägt. In der Summe kann und muss die Mängelliste zu dem klaren Urteil führen: Die Förderschule wird dem Verfassungsauftrag, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, nicht gerecht; sie ist keine Schule der Chancengleichheit.

Die Feststellung von Mängeln darf nun aber nicht in einem Atemzuge mit einer Ursachenzuschreibung gleichgesetzt werden. Die Förderschule ist nicht der Verursacher dieser Mängel, sondern lediglich der Symptomträger. Es handelt sich bei den untersuchten Merkmalen nicht um Mängel, die die Förderschule selbst produziert hat. Weder die Förderschule als Institution noch gar ihre Lehrer sind Urheber der Defizite, weder die Förderschule noch die Förderschullehrer können für die faktisch gegebenen Disparitäten verantwortlich gemacht werden. Die Defizite sind samt und sonders nicht Fakten, die exklusiv der Förderschule eigen wären, sondern vielmehr ein Mängelkatalog, der für das gesamte Schulsystem Geltung hat. Die Benachteiligung von Jungen, von Migrantenkindern, von kinderreichen Familien, von Arbeitslosen und von Armen gilt nicht allein für die Förderschule, sondern für das Schulwesen insgesamt einschließlich des Gymnasiums und der Hochschulen. Die Mängel sind also als strukturelle Defizite zu verstehen. Die Förderschule erzeugt nicht die Mängel des Schulsystems, sondern bildet sie allenthalben als Spiegel der vorherrschenden Schulverhältnisse ab. Sie partizipiert als Mitglied des Systems gleichermaßen an den Mängeln eben dieses Systems, ihr wäre allenfalls Mittäterschaft vorzuwerfen.

Der Förderschule ist also von der Vorhaltung einer kausalen Urheberschaft für faktische Gleichheitsdefizite uneingeschränkt Entlastung zu erteilen. Die Identifikation der Mängel als strukturelle Mängel des Systems ist einerseits für die Förderschule entlastend; sie bedeutet andererseits aber auch, dass die

Förderschule selbst sehr wenig ausrichten kann, um die beklagten Mängel zu beseitigen. Strukturelle Mängel können auch nur durch eine Änderung der Struktur, Systemdefizite nur durch eine Änderung des Systems behoben werden. Die Gleichheitsdefizite hat die Förderschule nicht verursacht, und sie kann sie mit eigenen Mitteln auch nicht beseitigen. Keine noch so gut gemeinte Qualitätsoffensive kann die Förderschule in die Lage versetzen, aus eigener Kraft eine Schule der Chancengleichheit zu werden. Systemmängel können nicht durch ein Kurieren am Symptomträger Förderschule, sondern nur durch eine Reparatur des Systems behoben werden.

4. Förderschule: Schule für optimale Förderung?

4.1 Fragestellung und Methode

Es ist nun an der Zeit, sich der zweiten, eingangs explizierten Fragestellung und dem Thema dieses Beitrags zuzuwenden: Fördert Förderschule? Die Effektivität einer Schule kann durch unterschiedliche empirische Untersuchungsdesigns überprüft werden. Im besten Falle administriert man eine Längsschnittuntersuchung mit Kontrollgruppenanordnung. Den eigenen Untersuchungen zur Wirksamkeit der Förderschule liegt kein experimentelles Design mit diversen Untersuchungsgruppen zugrunde, vielmehr handelt es sich um eine quasi-experimentelle Untersuchung ohne Kontrollgruppe. Die quasi-experimentelle Variable ist die Dauer des Förderschulbesuchs, gemessen in Förderschulbesuchsjahren. Förderschulen verstehen sich als Schulen für optimale Förderung. Wenn die Unterrichtung in einer Förderschule das Beste ist, was Schülern mit Lernbehinderungen widerfahren kann, dann darf man auch hoffen und erwarten, dass eine längere Förderschulzeit auch mit besseren Förderergebnissen einhergeht, dass „mehr“ Förderschule auch „mehr“ Effektivität bedeutet. Die Hypothese lautet also: Je länger ein Schüler eine Förderschule besucht, desto besser sind seine kognitiven Leistungen. Als interessante Petitesse sei vermerkt, dass nicht der Verfasser selbst der Vater des gewählten Untersuchungsdesigns ist. Die Anregung, die Anzahl der Förderschuljahre als Kontrollvariable mit in das Design aufzunehmen, geht auf die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Brandenburger Untersuchung teilgenommen haben, selbst zurück. Ihr ausdrücklicher Wunsch, diese Kontrollvariable zu erheben, dürfte sicherlich durch die Hoffnung motiviert sein, dass Förderschule sich auszahlt und eine längere Förderschulzeit mit einer merklich besseren Leistungsentwicklung einhergeht. Diese Erwartung ist durchaus nachvollziehbar; sie geht wohlmeinend von einer segensreichen

Wirkung einer speziellen Förderung in kleineren Lerngruppen und durch qualifizierte Sonderpädagogen aus.

4.2 Ergebnisse

Die Variable „Förderschuljahre“ weist eine große Streuung auf (Tab. 4). Förderschule beginnt ja vielerorts erst mit dem dritten Schuljahr. Im Laufe der Zeit verzeichnen Förderschulklassen regelhaft Neuzugänge aus der Grund- und Hauptschule. In den untersuchten 7. Schuljahren ist deshalb hinsichtlich der Dauer ihrer „Betriebszugehörigkeit“ bei den Schülern eine große Varianz vorzufinden.

Tabelle 4: Förderschulbesuchsjahre der Schüler in der siebten Klasse der Förderschüler (Stichprobe BB)

Jahre	1	2	3	4	5	6	7
%	19,6	16,1	15,6	13,5	15,8	9,2	10,2

Förderschuljahre und Rechtschreiben

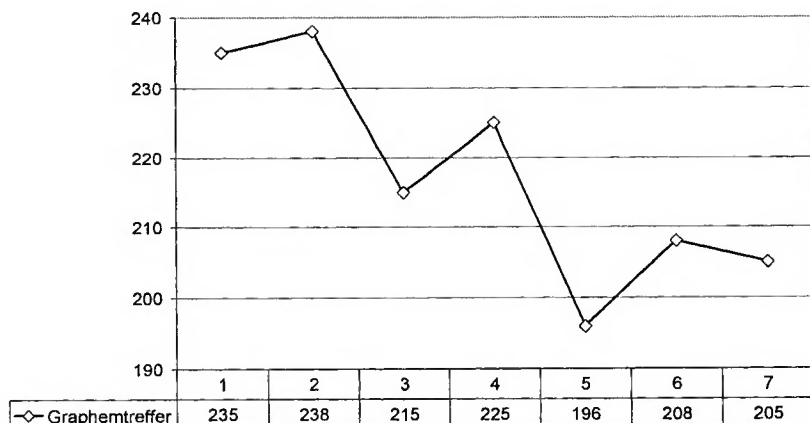


Abb. 13: Graphemtreffer der Schüler, aufgeschlüsselt nach Förderschulbesuchsjahren

Zwischen den Rechtschreibergebnissen und der Förderschulverweildauer gibt es einen höchstsignifikanten Zusammenhang, allerdings entgegengesetzt zur optimistischen Hypothese einer förderlichen Auswirkung einer möglichst frühzeitigen Einschulung in die Förderschule (Abb. 13). Je länger die Schüler eine Förderschule besuchen, desto schlechter sind ihre orthografischen Leistungen. Das Faktum ist unzweifelhaft und eindeutig, die Interpretation eher schwierig. Muss man der Förderschule eine negative Effizienz zuschreiben und ihr gleichsam unterstellen, Förderschule mache „dumm“?

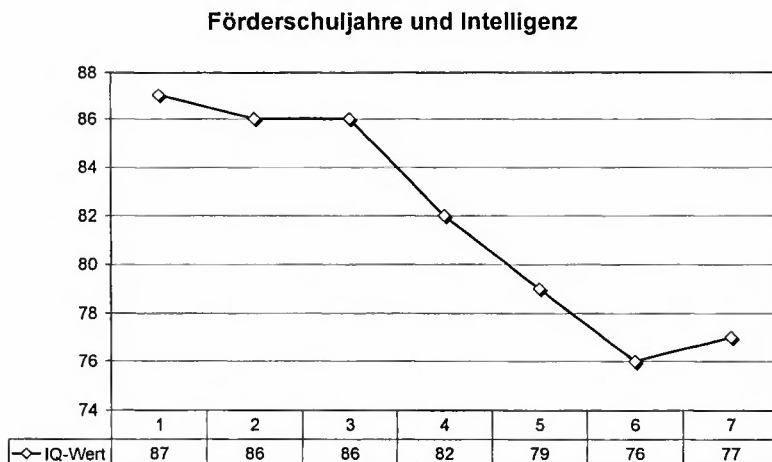


Abb. 14: Intelligenzquotient der Schüler, aufgeschlüsselt nach Förderschulbesuchsjahren

Eine erste nahe liegende Erklärung könnte auf die unterschiedlichen intellektuellen Potenziale „älterer“ und „jüngerer“ Förderschüler verweisen. Man kann wohl mit Fug und Recht annehmen, dass intelligenzschwächere Schüler in der Grundschule auch früher auffällig werden. Wenn ein schwerwiegendes Leistungsversagen bereits eingetreten ist oder in Kürze wahrscheinlich wird, werden Schüler mit Lernbehinderungen baldmöglichst zu einer Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet. Von frühen Überweisungen zur Förderschule sind wohl in erster Linie die schwächsten Schüler, die Schüler mit gravierenden Lernbehinderungen, betroffen. In der Tat zeigt sich zwischen dem unabhängigen Faktor Förderschuljahre und der Kriteriumsvariable Intelligenz der gleiche negative Bedingungs-zusammenhang wie schon beim Rechtschreiben (Abb. 14). Der Zusammenhang ist durch einen linearen

Abwärtstrend gekennzeichnet: Je länger Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenztestwerte!

Dieses Ergebnis mag zu einer Zwischenhypothese anregen. Der negative Zusammenhang zwischen Rechtschreibkompetenz und Schulzeit wird durch den ebenfalls negativen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulzeit erklärt. Die schlechteren Leistungsergebnisse der „älteren“ Schüler sind nicht durch eine ungünstige Wirkung der Förderschule zu erklären, sondern sind intelligenzbedingt. Weil die „älteren“ Schüler eine niedrigere Intelligenz aufweisen, sind folgerichtig auch ihre orthografischen Schulleistungen schlechter.

Die Brandenburger Untersuchungsergebnisse zum Bedingungs-zusammenhang zwischen den drei Variablen Rechtschreiben, Intelligenz und Förderschuljahren sind kein einmaliger Ausreißer, kein Ergebnis, das nur für Brandenburg Gültigkeit hat. Im Folgeprojekt KESS.iF konnten die gleichen Befunde mit geringfügigen Nuancierungen repliziert werden. Bei KESS.iF war es außerdem möglich, nicht allein den derzeitigen Intelligenzstand zu erheben, sondern zugleich aus den Schülerakten den Intelligenzwert (CFT20) festzuhalten, der bei der Überweisung zur Sonderschule diagnostiziert wurde. Durch den Vergleich der Intelligenztestwerte zu den beiden Messzeitpunkten „Aufnahme“ (START) und „Klasse 7“ (IST) ist es möglich, in einer Quasi-Längsschnittuntersuchung die Intelligenzentwicklung von Förderschülern zu erforschen.

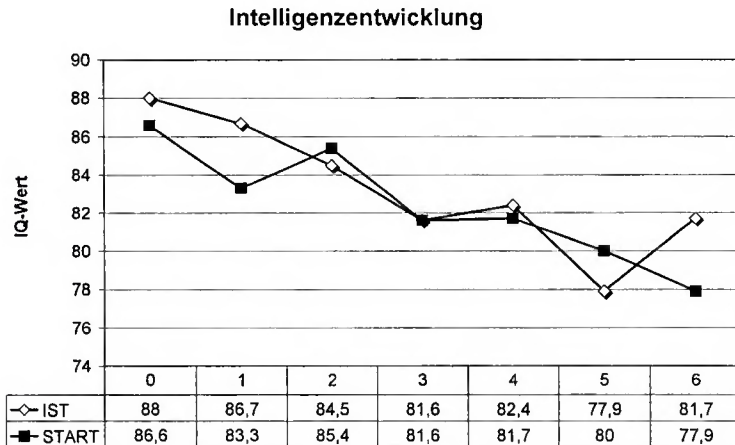


Abb. 15: Intelligenzentwicklung im Lauf der Förderschulzeit

Die Ergebnislinien für den Start-Wert bei Sonderschulaufnahme und für den gegenwärtigen Ist-Wert in Klasse 7 sind – bei Glättung der geringfügigen Abweichungen – weitestgehend deckungsgleich (Abb. 15). Statische Prüfungen bestätigen den optischen Eindruck, dass zwischen Start-IQ und Ist-IQ keine überzufälligen Unterschiede bestehen. Die Förderschüler stagnieren in ihrer intellektuellen Entwicklung. Dies betrifft ausgerechnet auch die „älteren“ Förderschüler, die doch auf mehrere Jahre in Schulen für optimale Förderung zurückblicken können.

Die Befunde sind keineswegs schmeichelhaft. Keine Förderschule wird wohl die Grafiken als Nachweis optimaler Förderung erachten und mit Stolz im Foyer der Schule öffentlich präsentieren. Die Werbung für eine möglichst frühzeitige Aufnahme von Schülern mit Lern- und Leistungsdefiziten in Förderschulen entbehrt angesichts dieses Befundes einer empirischen Grundlage. Die empirischen Daten geben Anlass, die Losung „Je früher, desto besser!“ kritisch zu hinterfragen. Eine „heilende“, rehabilitative oder kompensatorische Effizienz der Förderschule ist jedenfalls nicht nachweisbar.

4.3 Interpretation

Versuchen wir nun abschließend eine zusammenfassende Würdigung der Ergebnisse und eine theoretische Erklärung ihres Zustandekommens. Die unerwarteten und unerwünschten Befunde wollen verstanden und einsichtig erklärt werden. Zu erklären ist insbesondere,

1. warum ältere Förderschüler schlechtere Schulleistungen als jüngere zeigen,
2. und warum die kognitive Entwicklung von Förderschülern stagniert.

Zunächst: Die schlechteren Leistungsergebnisse der Förderschüler können durchaus – wie bereits erörtert – auch auf ihre ungünstigere intellektuelle Ausstattung zurückgeführt werden. Diese Erklärung kann durchaus ein gerüttelt Maß an Plausibilität beanspruchen. Ungeachtet des zugestandenen Geltungsanspruchs kann aber die gegebene Erklärung dennoch nicht restlos befriedigen. Zu erklären ist nämlich nicht, warum die schwächeren Schüler frühzeitig gemeldet wurden, sondern zu erklären ist insbesondere, warum die schwächeren Schüler auch über die Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver, spezieller, „optimaler“ Förderung.

Die sehr stabile Position der schwachen Schüler, ihr Verharren auf dem unteren Leistungsniveau kann nicht allein ihnen selbst angelastet und mit ihrer niedrigen Intelligenz erklärt werden. Wir müssen uns mit dem Gedanken

anfreunden, dass auch die Förderschule daran mitbeteiligt ist. Der bedeutsame negative Zusammenhang zwischen den kognitiven Merkmalen Rechtschreiben und Intelligenz sowie der Anzahl der Förderschuljahre ist auch als Indiz einer unzureichenden und unbefriedigenden Effizienz der Förderschule selbst zu werten. Das sei in aller Kürze begründet.

Man würde es sich wohl zu einfach machen, wenn man zur Erklärung der Entwicklungsstagnation einen statischen Begabungsbegriff bemühen und Intelligenz als eine unveränderliche, fixe Persönlichkeitsgröße ansehen würde. Insbesondere der Gutachtenband „Begabung und Lernen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat einen dynamischen Begabungsbegriff propagiert. Begabung – so lautete die programmatische Botschaft – ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis (vgl. Roth 1969, 22). Lernfähigkeit und Intelligenz sind nicht allein Voraussetzungen von Unterricht, sondern auch Ergebnisse von Unterricht. Schule macht begabt, Intelligenz ist lernbar und vermittelbar!

Und wie steht es nun um die Förderschule? Macht Förderschule intelligent? Hat der Besuch der Förderschule eine intelligenz- und leistungsoptimierende Wirkung? Die vorliegenden Untersuchungsbefunde stellen der Förderschule kein gutes Zeugnis aus, sie lassen berechtigte Zweifel aufkommen, ob der Förderschule eine entwicklungsoptimierende Wirkung zugesprochen werden kann. Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten und erst Jahre später zur Förderschule wechseln. Diese Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule. Bestenfalls kann angenommen werden, dass die Langzeit-Förderschüler auf ihrem kognitiven Niveau stehen geblieben sind und die Förderschule nichts mehr ausrichten konnte. Schlimmstenfalls muss befürchtet werden, dass die Förderschule zu dieser Niveaustabilisierung anteilig beigetragen oder sogar eine weitere Niveaubabsenkung bewirkt hat.

Die traditionelle Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik wird von Bege-
mann (1970), Klein (1971), Kobi (1980), Kutzer (1973), Nestle (1976) und Werning/ Lütje-Klose (2003) als „reduktive Didaktik“ kritisiert. Die Förderschule passt sich in ihrem pädagogischen Konzept dem Leistungsvermögen der Schüler an. Dies geschieht vor allem durch eine Senkung der Anforderungen sowie durch eine Intensivierung der Hilfen. Weniger fordern und mehr behüten kann weniger fördern bedeuten. Schonraum-Pädagogik provoziert nicht Entwicklung, animiert nicht zur mühseligen Lerneranstrengung.

Kobi karikiert das Reduktionsprinzip der Hilfsschuldidaktik mit den Worten: „Dem Minus-Kind ist logischerweise ein Minus-Unterricht angemessen“ (1980, 149). Werning (1996, 462) bringt die Minus-Didaktik mit prägnanten Sätzen auf den Punkt: „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“. Der didaktische Reduktionismus der Förderschule geht sodann mit einer weiteren ungünstigen Bedingung einher, nämlich mit der Konstruktion einer niveaumöglichen Lerngruppe. So heterogen Förderschulklassen auch sein mögen, es fehlt ihnen die anregende Fruchtbarkeit des „Bildungsgefälles“ (Mieskes). In den Lerngruppen befinden sich alle Schüler mehr oder minder auf einem niedrigen Sockelniveau. Da gibt es wenige, die schon in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Galperin) sind, die nachahmenswerte Modelle wären oder die als „Zugpferde“ den unterrichtlichen Alltag mit Schwung beleben könnten. Ein anregungsintensives Entwicklungsmilieu ist durch eine spannungsvolle, lebendige Vielfalt gekennzeichnet, und zwar sowohl in kognitiver wie in sozialer Hinsicht. In der Förderschule ist diese Vielfalt auf ein einfaches Level zusammengeschmolzen, und zwar zugleich auf ein niedriges Level wie auf eine eingeschränkte Variabilität. Entstanden ist ein niveaureduziertes, monotones Milieu, das die Entwicklung nicht mehr bestmöglich stimuliert, sondern eher Stagnation oder Retardation zur Folge hat. Die reduktive Didaktik ist kein zufälliges Beiwerk der Förderschule. Nach Feuser (1995, 167) bilden „reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote“ ... den ‚harten Kern‘ des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Sie produzieren ... Selektion und Segregation“.

Zusammengefasst ist der Förderschule ein vierfacher Reduktionismus eigen:

1. *Didaktischer Reduktionismus*: Reduktion des Curriculums nach quantitativem Umfang und qualitativer Komplexität;
2. *Methodischer Reduktionismus*: Reduktion der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse auf gesteuerte und strukturierte Lernsituationen sowie auf weniger komplexe kognitive Operationen;
3. *Sozialer Reduktionismus*: Reduktion des heterogenen Bildungsgefälles auf eine relativ leistungshomogene und niveaureduzierte Lerngruppe;
4. *Zeitlicher Reduktionismus*: Häufigere Unterrichtsstörungen und vermehrter Schulabsentismus addieren sich zu einem erheblichen Unterrichtsausfall“; es steht weniger Lernzeit zur Verfügung.

Der didaktische, methodische, soziale und zeitliche Reduktionismus ist damit als Kausalfaktor einer unzulänglichen, unbefriedigenden Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Förderschülern namhaft zu machen. Für den

ermittelten Zusammenhang zwischen Intelligenz, Rechtschreiben und Sonderschulbesuchsjahren wird zusammenfassend folgender Erklärungsansatz angeboten: Ein früher Eintritt in die Förderschule erfolgt gewiss auch wegen einer niedrigen Intelligenz, zugleich wirkt sich eine frühe Einschulung aber nachteilig auf die weitere Lern- und Intelligenzentwicklung aus. Die Förderschule ist ein anregungsreduziertes Entwicklungsmilieu, die didaktische Akkomodation steht im Vordergrund, die aktive Assimilation des Individuums wird im Schonraum zu wenig herausgefordert.

Die bildende, förderliche Wirkung der Förderschule steht damit weiterhin zur Diskussion (vgl. Hildes Schmidt/ Sander 1996). Der Selbstattribution einer optimalen Förderung fehlt heute wie ehemals die empirische Legitimation. Dieser empirische Nachweis einer optimalen Förderung ist aber unverzichtbar und muss ohne Wenn und Aber eingefordert werden. Ohne harte, belastbare Effektivitätsdaten bleibt der Slogan „optimale Förderung“ ein leeres, nicht eingelöstes Versprechen und ist nichts weiter als eine ideologische Beschwichtigungsformel. Die Förderschule kann sich nicht aus der Qualitätsdiskussion ausklammern und davonstehlen.

Der empirische Befund ist eindeutig und valide, die gegebene Interpretation ist hypothetisch. Es mag durchaus andere Erklärungen geben, sie müssten artikuliert werden und sich im kritischen Diskurs beweisen. Die Dramatik des Befundes verlangt unabweisbar nach einer plausiblen Erklärung, mit Relativierungen und Bagatellisierungen kann die begründete Vermutung eines reduktiven Einflusses der Förderschule nicht aus der Welt geschaffen werden.

Alle, die gehofft hatten, müssen maßlos enttäuscht sein. Das Ergebnis ist unerwünscht, unbefriedigend, „beschämend“ (Bundespräsident Köhler am 21.09.2006 in Berlin). Wenn die Förderschule weder dem verfassungsmäßigen Auftrag zur Chancengleichheit genügen kann, noch den eigenen Anspruch einer optimalen Förderung erfüllt, dann ist Handlungsbedarf gegeben. Die diskreditierenden Befunde können nicht einfach negiert und hinweggefeht werden. Einwände und Bedenken beleben den Diskurs, aber sie reichen nicht aus. Gefragt und erforderlich sind realwissenschaftliche Fakten. Die Förderschule ist aufgefordert, sich um ihre Akkreditierung als legitime schulische Einrichtung für Schüler mit Lernbehinderungen zu sorgen.

Anmerkung: Der vorliegende Text ist die Nachschrift eines Vortrages, den der Verfasser auf der Integrationsforschertagung in Rheinsberg und auf Fortbildungsveranstaltungen in Rendsburg (Schleswig-Holstein) gehalten hat. Die Niederschrift folgt weitgehend dem ursprünglichen Genre eines freien Vortrags. Eine elaborierte Fassung mit einem wissenschaftlichen Apparat bleibt einer späteren Publikation vorbehalten.

Literatur

- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schrödel
- Bos, Wilfried/ Pietsch, Markus (Hrsg.) (2005): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport & Universität Hamburg
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Haeblerlin, Urs (1989): Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 58. Jg., Heft 4, 354-361
- Haeblerlin, Urs/ Bless, Gérard/ Moser, Urs/ Klaghofer, Richard (Hrsg.) (1999): Die Integration von Lernbehinderten. Bern: Paul Haupt
- Hänsel, Dagmar/ Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Hänsel, Dagmar/ Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. (Beltz Studium) Weinheim: Beltz
- Hildeschiedt, Anne/ Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, 115-134
- Jantzen, Wolfgang (1981): Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution. Weinheim, Basel: Beltz
- Klein, Gerhard (1971): Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik, Jg. 1, Heft 1, 1-13
- Kobi, Emil E. (1980): Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München: Reinhardt
- Kultusministerkonferenz (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170. Dezember 2003
- Kutzer, Reinhard (1973): Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktiken der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler und eine Beseitigung sozialer Randständigkeit. In: Abé, Ilse/ Probst, Holger/ Graf, Susanne/ Kutzer, Reinhard/ Walter, Gerhard/ Klode, Wilfried/ Wagner, Helmut (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen: Achenbach, 310-342
- Lehmann, Rainer H./ Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
- Nestle, Werner (1976): Didaktik und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg., Heft 3, 167-180
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett
- Tent, Lothar/ Witt, Mathias/ Zschoche-Lieberum, Christiane/ Bürger, Wolfgang (1991a): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jg., Heft 5, 289-320

- Tent, Lothar/ Witt, Mathias/ Zschoche-Lieberum, Christiane/ Bürger, Wolfgang (1991b): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., Heft 1, 3-13
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., Heft 12, 492-503
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen.
URL: <http://www.hans-wocken.de>

Ulf Preuss-Lausitz

Demografie und Gemeinsame Erziehung. Folgen der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland für den Ausbau integrativen Unterrichts

1. Ausgangslage

Die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung in der Schule hat sich seit einer Generation in Deutschland schrittweise etabliert, aber gegenüber den Sonderschulen nicht ersetzend durchgesetzt. Insofern ist sie in einer ähnlich problematischen Lage wie die Gesamtschulen in Bezug auf das gegliederte Schulsystem. Bisher werden Bemühungen um einen Systemwechsel – hin zur ausschließlich integrativen Unterrichtung und Erziehung – nahezu ausschließlich lerntheoretisch, sozial oder ethisch begründet. Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass diese Bemühungen durch demografische Entwicklungen und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt unterstützt werden könnten. In der sonderpädagogischen wie in der integrationspädagogischen Literatur ist auf diesen Aspekt bislang kaum Bezug genommen worden. Ich verweise auf drei Entwicklungen:

a) Es gibt langfristig einen demografischen Rückgang der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in ganz Deutschland, der zwar derzeit besonders in den neuen Bundesländern zu beobachten ist, jedoch langfristig auch für die alten Bundesländer gilt. So ist die Gesamtzahl aller Geburten von der stärksten Kohorte 1964 mit 1,36 Mio. Kindern (BRD und DDR), die eine Folge des Babybooms von 1932 – und diese eine um 1900 – war, auf 719.000 im Jahr 2001 zurückgegangen (BMBF 2004, 6f.). In den alten Bundesländern gab es im Jahr 1970 mit 3,98 Mio. die meisten Kinder in der Grundschule; bis 1989 ist die Zahl auf 2,45 Mio. zurückgegangen. In Gesamtdeutschland ging die Zahl der Grundschüler zwischen 1991 und 2002 von 3,39 Mio. auf 3,14 Mio. zurück. Dieser Rückgang ist eine unvermeidliche Folge einer geringeren Geburtenrate pro Frau, die 2004 bei 1,3 lag.

Die Geburtenrate oder „Reproduktionsquote“ (Geburten pro Frauen zwischen 15 und 45 Jahren) nimmt schon seit über 100 Jahren ab, ist jedoch noch nie so niedrig gewesen. 1860 wurden im Schnitt noch rund fünf Kinder von einer Frau geboren, 1881 schon nur noch drei, 1932 um zwei, 1965 lag die Geburtenrate bei 1,5, im Jahr der Wiedervereinigung in Ost und West bei 1,4. In den neuen Bundesländern sank sie nach 1990 auf 0,8, um nun langsam wieder auf das niedere Westniveau anzusteigen. Erforderlich für eine Gleichhaltung der Geburtenkohorte wäre jedoch eine Quote von 2,1 (vgl. Birg 2005). Bei diesen Zahlen ist zu beachten, dass bestimmte Einwanderergruppen, insbesondere aus der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion und aus dem Nahen Osten, höhere Geburtenraten haben, diese jedoch in den letzten Jahrzehnten ebenfalls sinken und derzeit bei rund 2,5 liegen (vgl. Bundesregierung 2000, 102). Was dies für die Zahl von behinderten Kindern bzw. Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, ist eine offene Forschungsfrage.

Die geringe Geburtenrate ist eine Folge erstens einer in die späten zwanziger Lebensjahre verschobenen Erstgeburt, zweitens der sinkenden Bereitschaft, überhaupt Kinder zu zeugen und wenn, dann drittens pro Familie selten mehr als zwei. In der Generationsfolge addiert sich dies zu kontinuierlich kleiner werdenden Alterskohorten. Das hat Konsequenzen für die absolute Zahl der erforderlichen Kindergärten, Schulplätze und anderer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche – und für Umfang und Struktur sonderpädagogischer Förderung.

b) Auch in den Sonderschulen der alten Bundesrepublik sank die Zahl der Schüler zwischen 1970 und 1990 von 322.000 auf 259.000, stieg allerdings danach in ganz Deutschland zwischen 1992 und 2002 von 360.000 auf 429.000, also um 19,2% (vgl. BMBF 2004, 56, 78). Zu diesen Sonderschülern müssen noch die integrierten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, rund 65.000, hinzugezählt werden. Entgegen der langfristigen und unvermeidlichen allgemeinen Entwicklung der Schülerzahlen muss man also derzeit von einer *Zunahme* sonderpädagogischer Versorgung sprechen. Dies gilt nicht nur absolut, sondern auch relativ. Inzwischen liegt der Gesamtanteil sonderpädagogisch geförderter Schüler bei 5,6% – bei Zunahme der Aussonderungsrate (vgl. KMK 2005).

Die Steigerungsquote zwischen 1992 und 2002 ist *je nach Sonderschulart unterschiedlich*: Lernen 13,0%; Sehen 16,5%; Hören 1%; Sprache 21,8%; Körperliche Entwicklung 16,0%; geistige Entwicklung 40,2%; emotionale und soziale Entwicklung 37,1% (berechnet nach BMBF 2004, 76f.).

Entsprechend dieser Entwicklungen sind in den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern sogar eine Reihe von Sonderschulen neu gebaut worden.

Während in den alten Bundesländern nach der Ausbauphase der 1960er und 1970er Jahre die Zahl aller *Sonderschulen* 1980 mit 2.856 ihren Höchststand erreichte, nahm die Zahl der öffentlichen Sonderschulen zwischen 1992 und 2002 in ganz Deutschland von 3.395 auf 3.487 zu, die der privaten von 519 auf 636 (vgl. BMBF 2004, 52).

Bezieht man jedoch die dargestellten langfristigen demografischen Entwicklungen mit ein, bedeutet dies einen erwartbaren dramatischen Rückgang auch im Bereich der erforderlichen sonderpädagogischen Gesamtkapazitäten. Bei der Annahme, dass dauerhaft rd. 5% aller schulpflichtigen Kinder – aber auch nicht mehr – sonderpädagogische Förderung erhalten sollten, d.h. bindet man den sonderpädagogischen Stundenbedarf *an die Zahl der schulpflichtigen Kinder pro Geburtsjahrgang* (und nicht an die Entscheidungen der Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs), dann wird die bisherige Politik der Gleichzeitigkeit von Integration und ausdifferenziertem Sonderschulwesen nicht aufrecht erhalten werden können.

Die Quote von 5% ist rein rechnerisch gemeint, d.h. es könnten auch erheblich mehr Schüler entsprechende Förderung, jedoch nicht über das ganze Schuljahr hinweg, erhalten – wie dies etwa in Finnland gemacht wird. Dort werden ca. 17% der Schüler für kürzere oder längere Zeit im Lauf des Schuljahres in entsprechende Förderung einbezogen. Dieser Anteil sagt jedoch nichts aus über den planerischen Gesamtumfang an Förderstunden pro Schuljahr aus.

Selbst wenn die Zahl vorhandener Schulplätze in Sonderschulen konstant gehalten würde, hätte dies, bei Rückgang der gesamten Zahl schulpflichtiger Kinder, eine deutliche *relative* Steigerung zur Folge. Bestimmte Bundesländer, insbesondere Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen, haben schon jetzt sonderpädagogische Förderquoten von 6 bis 8% pro Altersjahrgang erreicht, die zudem fast ausschließlich in Sonderschulen vorgehalten werden. Diese Länder, die gern zu den so genannten PISA-Gewinnern von 2003 (PISA II) gezählt und gelobt werden, haben also zugleich die bundesweit schärfste Aussonderungspraxis, und teilweise sind ihre Erfolge bei PISA auch dadurch erklärbar, dass diese Sonderschüler nicht an PISA teilnehmen und daher der getestete Jahrgang leistungsgünstiger erscheint als dies der Realität entspricht (vgl. Oser/ Biedermann 2006).

c) Die *gesamtwirtschaftliche Entwicklung* führt dazu, dass *schulisch gering qualifizierte Absolventen* in historisch neuer Weise vom 1. Arbeitsmarkt abgekoppelt werden und damit lebenslang in eine staatlich finanzierte Sonder- und Sozialkarriere kommen, vom Sonderschüler über die Teilnahme an verschiedenen Förderausbildungsprogrammen zum subventionierten Niedriglohnempfänger bis hin zum frühzeitigen und dauerhaften ALG-II-Bezieher (vgl. Hiller 2006). Das betrifft nicht nur jene Behinderten, für die traditionell die Werkstätten für behinderte Menschen aufgebaut wurden, sondern alle Schüler ohne Abschluss, die überwiegend aus Sonderschulen und Hauptschulen abgehen. Versuche, für diese Adressaten attraktive berufsorientierte Schulabschlüsse innerhalb des Sonderschulsystems zu entwickeln, sind gescheitert, weil der Ausbildungssektor und vor allem der 1. Arbeitsmarkt Schüler mit diesen Abschlüssen kaum aufnimmt. Die langfristigen finanziel-

len Kosten für diese Gruppe von Schulabsolventen, die Kellerkinder des Bildungs- und Gesellschaftssystems, sind enorm; hinzu kommen die individuell-psychischen, sozialen, demokratischen und justizrelevanten Belastungen und negative Folgen. Die Hoffnung, dass Jugendlichen nach einer integrierten Schulbildung, verbunden mit einem kommunalen Unterstützungsangebot, der Weg in Ausbildung, Arbeit und private selbständige Lebensführung eher gelingt als nach schulischer Ausgrenzungserfahrung, ist gut begründet (vgl. Ginnold in diesem Band). Hiller schlägt kommunale Jugendbildungsagenturen vor, die weit über die Vermittlung von Ausbildung und Arbeit hinausgehen und auf die Unterstützung der gesamten Person zielen, um den „von Ausgrenzung und Verelendung bedrohten Jugendlichen eine Einrichtung vor Ort“ (Hiller 2006, 207) zu bieten.

Diese drei Entwicklungen müssen mit der wachsenden Zahl von Studien in Beziehung gesetzt werden, die zeigen, dass das herkömmliche Sonderschulsystem nicht nur überdimensioniert ist, sondern auch seine eigentliche Funktion, eine im Vergleich zur Regelschule bessere kognitive, soziale und demokratische Qualifizierung seiner Schülerinnen und Schüler, deutlich verfehlt. Belege für eine gegenüber der Beschulung in Regelschulen höherqualifizierende schulische Bildung in Sonderschulen sind heute weniger denn je auffindbar, und zugleich werden die Sonderschulen nicht nur im zieldifferenten Bereich, also im Feld der Schulen für Lern- und geistig Behinderte, sondern auch im zielgleichen Bereich, im Feld der Schulen für Sinnes- und Körperbehinderte, der Schulen für Erziehungshilfe und der Sprachheilschulen, aus der gegenwärtigen nationalen und internationalen Qualifikationsdiskussion um die Leistungen des Schulwesens ausgeklammert. Allerdings hat die internationale und die nationale Forschung für den quantitativ großen Bereich der lernschwachen Schüler nachgewiesen, dass die Sonderschule für Lernbehinderte (Allgemeine Förderschule) im kognitiven Bereich *ineffektiver* ist als die integrative Regelschule und darüber hinaus ein ungünstiges, ja gewaltbelastetes Sozialisationsmilieu darstellt, das für die Entwicklung demokratischer Partizipations- und Kommunikationskompetenzen kontraproduktiv wirkt (u.a. Bless 1995; Hildes Schmidt/ Sander 1996). Für die Wirkungen der Sonderschulen für Geistigbehinderte, Erziehungshilfe, Sinnes- und Körperbehinderte und für Sprachbehinderte kann Analoges angenommen werden.

Das bedeutet: Pädagogische, berufsqualifizierende oder auf Sozialisation bzw. Bildung der Gesamtpersönlichkeit bezogene Argumente können nicht mehr für die Aufrechterhaltung der einzelnen Sonderschularten herangezogen werden. Die ökonomischen Folgen der demografischen Entwicklung, nämlich, wie oben dargestellt, relativ höhere Kosten für das Sonderschulsystem,

könnten ja ethisch legitimiert werden – wenn sie in zentralen Qualitätsdimensionen wirksamer wären als integrative Unterrichtung und Erziehung. Das ist aber offenkundig nicht der Fall (vgl. Wocken in diesem Band).

2. Mögliche Entwicklungen und Alternativen

Angesichts der oben skizzierten Entwicklungen werden nicht nur die *Bildungspolitiker der Bundesländer*, sondern auch die für die Schulplanung zuständigen *Schulträger* (also Kommunen im Primarbereich, Landkreise bzw. kreisfreie Städte im Sekundarbereich, Bundesländer bei Sonderschulen mit Internat) sich die Frage stellen müssen, ob und wenn ja mit welcher Argumentation sie ihr ausdifferenziertes und aufwändiges Sonderschulsystem aufrecht erhalten wollen. Ganz offenkundig nehmen die Schulträger bislang die bildungspolitischen Entscheidungen der Bundesländer in diesem Bereich hin, obwohl sie von ihnen unmittelbar tangiert sind. Fragen nach der Qualität von Sondereinrichtungen (und nach finanziellen Folgen, auch im Bereich der Beförderungskosten) werden von ihnen nicht gestellt.

Die zentrale Entscheidung der Bundesländer ist die der „*Zwei-Wege-Sonderpädagogik*“ der KMK von 1994, nämlich die Zulassung von Integration (unter Haushaltsvorbehalt) bei Aufrechterhaltung des voll ausdifferenzierten Sonderschulsystems. Der in manchen Landesschulgesetzen formulierte „Vorrang“ der gemeinsamen Erziehung stärkt zwar juristische Klagen von Erziehungsberechtigten gegenüber integrationsfeindlichen Einzelentscheidungen, schließt jedoch, auch angesichts des problematischen Urteils des Bundesverfassungsgerichtes von 1997, keine Planung für einen vollständigen Systemwechsel ein, wie ihn andere Staaten vor allem seit den 1990er Jahren vollzogen haben.

Dennoch werden folgende Argumente künftig eine wachsende Rolle spielen:

1. Bei insgesamt sinkender Kinderzahl wird auch die *Zahl der Sonderschüler in den einzelnen Standorten und in den einzelnen Sonderschularten sinken – falls man nicht die Aussonderungsrate drastisch erhöhen will*. Damit werden logischerweise die Schulplätze pro Schüler (unitcosts) teurer. Die Gemeinden und Kreise finanzieren also Sonderschulen (mit ihren Kosten für Gebäude, Betrieb, Schulsekretariat, Hausmeister usw.), die immer weniger genutzt werden.
2. Wenn zur *Standortsicherung* die Zahl der Überweisungen an die Sonderschulen relativ erhöht wird, wie dies derzeit in einzelnen ländlichen Bereichen zu beobachten ist, *entzieht dies zugleich kleinen Grund- und Sekundarschulen Schüler*. Gegenwärtig ist in den neuen Bundesländern

schon zu beobachten, dass in großem Umfang Grundschulstandorte geschlossen werden, die Sonderschulen jedoch erhalten bleiben. Kommunen müssen jedoch aus ökonomischen Gründen (Attraktivität des Standorts), aber auch aus kulturellen, ein Interesse haben, zumindest für den Primarbereich ihre Grundschulen selbst bei geringer Zügigkeit aufrecht zu erhalten. Kommunen könnten daher künftig verstärkt bei der Frage der Überweisung in Sonderschulen bzw. der Aussonderung aus Grundschulen ein Mitspracherecht gegenüber der Schulaufsicht einfordern – oder darauf bestehen, dass wohnortnahe Integration umgesetzt wird. Integration würde die Sicherung der Regelschulen erhöhen, im Eigeninteresse der Entwicklungsperspektive gerade ländlicher Regionen.

3. Wenn die Kinderzahl in den Gemeinden sinkt, zugleich aber eine Sonderschule aufrecht erhalten wird, müssen *lange Schulwege* (mit sehr frühem Aufstehen und längerer Rückfahrt nach Schulschluss) in erhöhtem Maße in Kauf genommen werden. Das kann an die Akzeptanzgrenze bei Eltern stoßen. Schon jetzt führen die zeitlich aufwändigen Schulwege zu Sonderschulen zu einer oft psychologisch und sozial inakzeptablen Belastung der Kinder und ihrer Familien (vgl. Sasse 2002).
4. Das gilt auch, wenn man *alternativ mehrere Sonderschularten zu einem Schulstandort* zusammenfasst. Dann werden zwar die einzelnen Schülerkosten in den dann wieder volleren Standorten nicht teurer; dies wird jedoch erkaufte durch noch längere Schulwege mit dann nötigen höheren Beförderungskosten, mit geringerer Freizeit für die Kinder, vor allem aber mit einer Gettobildung, die weder für die Akzeptanz von Beeinträchtigungen in der Bevölkerung hilfreich ist noch für die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern. Die Zusammenfassung verschiedener Behinderungsarten in einer Sonderschule ist schon in einzelnen Bundesländern erkennbar. So werden teilweise die Förderbereiche Lernen, Sprache und Verhalten/ emotionale und soziale Entwicklung zusammengefasst; ebenso gibt es Schulen, die die Förderbereiche körperliche und geistige Entwicklung an einem Standort bündeln. Die Einzugsbereiche solcher Schulen sind außerordentlich groß und nur mit einem erheblichen finanziellen und organisatorischen Aufwand im Rahmen von Ganztagsschulen zu bewältigen. Letztlich laufen solche Entwicklungen auf große, ganztägig betriebene Schulzentren und auf die Einrichtung einer eigenen Welt unterschiedlich behinderter Schüler (und eines umfangreichen Lehrer- und Betreuungspersonals) hinaus. Es deutet sich sogar an, dass nicht nur die Überleitung in berufliche Förderprogramme, sondern auch deren Begleitung bis hin zu dauerhafter Betreu-

ung (Assistenz) von solchen Schulzentren übernommen werden, verbunden mit Hilfeplänen, die unterschiedliche Lebensbereiche miteinander vernetzen. Damit ist jedoch das Getto perfekt und die Normalgesellschaft entlastet. Selbstständige Lebensführung wird in solchen Zentren kaum entwickelt werden können. Es entsteht, was man eine Parallelgesellschaft nennen könnte – gefährdet in politisch problematischeren Zeiten.

5. *Außenklassen* von Sonderschulen an Regelschulen, etwa für geistig Behinderte, die in einigen Bundesländern mancherorts eingerichtet werden, ersparen den Kindern und dem Träger der Beförderung lange Wege und ermöglichen am Nachmittag wohnortnahe soziale Kontakte, ändern aber nicht ihre stigmatisierbare *Sonderrolle innerhalb dieser Schulen*. Außenklassen sind pädagogisch kein Gewinn. Lerntheoretisch wie gruppendynamisch stellen sie ein ebenso ungünstiges Lernmilieu dar wie die entsprechenden Klassen in Sonderschulen. Außenklassen könnten trotz dieser Bedenken nach der Auflösung oder dem Auslaufen ganzer Sonderschulen als Übergang unvermeidlich sein; unter Qualitätsgesichtspunkten haben sie keine langfristige Perspektive.
6. *Sonderschulen sind teurer als gemeinsame Erziehung* (vgl. Preuss-Lausitz 2002). Bei der vorgeschlagenen sonderpädagogischen Förderquote von insgesamt ca. 5% der Alterskohorte (2% Sinnes- und Körperbehinderungen, 2,5% Lern- und Verhaltensprobleme, 0,5% geistige Behinderungen) wird die demografische Entwicklung zu der Frage führen, ob es nicht nur pädagogisch, sondern auch ökonomisch vertretbar ist, Sonderschulen – auch für Sinnes-, Körper- und geistig Behinderte – aufrecht zu erhalten. Was jetzt schon in den neuen Bundesländern zu Diskussionen führt, und zuerst im ländlichen Raum, wird in wenigen Jahren auch in den alten Bundesländern Thema werden (müssen).

Die *vollständige wohnortnahe Integration in einer Region* als Alternative zum 2-Wege-System ist finanziell vor allem für die Schulträger und die Träger der Beförderungskosten für behinderte Schüler attraktiv; die Träger der pädagogischen Personalkosten, also in der Regel die Bundesländer, bleiben kostenmäßig unberührt, wenn sie intelligente Finanzierungsformen wie in Schleswig-Holstein oder in europäischen Staaten umsetzen (Preuss-Lausitz 2002; Meijer 1999). Viele kommunale Schulplaner haben jedoch diese Überlegungen noch nicht angestellt, da sie große Sorge haben, als „behindertenfeindlich“ abgestempelt zu werden, wenn sie Kosten verringern wollen, und weil die gegenwärtig *gestiegenen* Sonderschülerzahlen ihnen langfristige Perspektiven versperren. Außerdem hat sie die oben angesprochene Qualitätsfrage noch nicht erreicht, da sie sich nur für die Bereitstellung und den

Betrieb der Schulen, nicht jedoch für die in ihnen geleistete Arbeit zuständig fühlen. Das sollte sich ändern.

3. Schlussfolgerungen

Eine *demografische Umkehr* – mehr Kinder – wird es langfristig weder in den neuen noch in den alten Bundesländern geben. Aus den oben genannten Überlegungen ergeben sich für mich folgende Schlüsse:

1. Das bedeutet für die sonderpädagogische Förderung, dass langfristig ein „doppeltes“ System von Sonderschularten einerseits und gemeinsamer Erziehung andererseits unökonomisch ist. Das gilt jetzt schon in den neuen Bundesländern und wird sich *zuerst* in Flächenstaaten und für Behinderungsarten mit *geringen Anteilen pro Alterskohorte* zeigen.
2. Ein unökonomisches Doppel-System wäre *ethisch* begründbar, wenn es im Vergleich mit Alternativen deutliche Vorteile im Lernen und in der Sozialentwicklung hätte. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr sprechen alle Indizien der Forschung dafür, dass gemeinsame Erziehung, auch unter so genannten Normalbedingungen, gegenüber den Sonderschulen nicht nur im Bereich der Lernschwachen, sondern auch aller anderen Behinderungs- bzw. Förderbereichen keine Nachteile, sondern eher Vorteile für die Schüler/innen aufweist. Die Forschung sollte sich auf diese Frage konzentrieren.
3. Die Integrationsbewegung sollte daher stärker auf diejenigen zugehen, die aufgrund demografischer Entwicklungen *objektiv* an wohnortnaher Integration interessiert sein könnten. Das sind u.a. die Kommunen und Kreise. Deren ökonomische Interessen sollten nicht diskriminiert, sondern als legitim angesehen werden.
4. Integration fängt nicht mit der Schulzeit an und hört mit dem Schulabschluss nicht auf. Gerade die *frühe integrative und ganzheitliche Förderung* in den Gemeinden ist auszubauen, die die Familienhilfe, die Gesundheitsförderung, die Jugendhilfe, die Freizeiteinrichtungen, die Kirchen und die kommunalen Träger von Kindertagsstätten einerseits, von Unterstützungsformen in der *Ausbildung und Arbeitsfindung* andererseits miteinander verbindet.
5. Das *Elternwahlrecht* sollte kritisch hinterfragt werden, weil es teilweise nicht nur wenig Bedeutung für bildungsferne Eltern hat, sondern vor allem, weil mit dem Hinweis auf die freie Wahl des Ortes sonderpädagogischer Förderung durch Eltern das deutsche Sonderschulsystem aufrecht erhalten wird. Eine Relativierung des Elternwahlrechts könnte den Be-

fürwörtern der Integration schwer fallen, weil gerade engagierte Eltern eine der Wurzeln der Integrationsbewegung sind und in manchen Bundesländern Eltern oftmals als „Integrationsbetreiber vor Ort“ bewundernswert aktiv sind. Aber nachweislich ineffektive und mit negativen Folgen behaftete Schulformen müssen in einer Demokratie auch gegen den Willen einzelner Eltern zur Disposition gestellt werden können. Das wurde auch höchstrichterlich geklärt: Im Zusammenhang der Gesamtschulentwicklung in Hessen wurde in den 1970er Jahren festgestellt, dass ein Bundesland in der Entscheidung, per Änderung des Schulgesetzes eine Schulform insgesamt abzuschaffen, politisch frei ist, wenn der Bildungsgang – und das heißt hier: die sonderpädagogische Förderung – gesichert bleibt. Das so genannte Elternwahlrecht sichert derzeit das 2-Wege-System und verhindert langfristig eine Überwindung des Sonderschulsystems. Das Thema Eltern von Kindern mit Förderbedarf, auch Eltern mit sozial belastetem oder/ und mit Migrationshintergrund, sollte neu Forschungsgegenstand werden.

6. Die Forschung zur sonderpädagogischen Förderung sollte nicht nur stärker Bezug auf die internationale Entwicklung nehmen, sondern auch stärker Fragen der Qualität in den Mittelpunkt stellen. Qualität ist hierbei definiert als Entwicklung von kognitiven, praktischen, sozialen, demokratischen und personellen Kompetenzen, bezogen auf einen anspruchsvollen Bildungsbegriff. Integrationsforschung muss sich daher empirisch noch stärker als bislang *vergleichend* mit den Effekten der Sonderbeschulung und des Gemeinsamen Unterrichts, auch bei Sinnes-, Körper- und geistigen Behinderungen, Sprachbeeinträchtigungen und Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, auseinandersetzen und mit der Kompetenzforschung verbinden.
7. Einer besonderen Analyse sollten jene *neuen Bundesländer* unterzogen werden, die ihre sonderpädagogische Aussonderungsquote in einem historisch ungewöhnlichen Ausmaß erhöht haben, dabei auch zusätzliche personelle und damit finanzielle Ressourcen aufwenden, und gleichzeitig bei Integration auf fehlende finanzielle Mittel verweisen. Die Forschung muss untersuchen, welche mentalen Faktoren Regelschulen, Eltern, Behörden und Schulträger zu einer perspektivlosen Sonderschulpolitik führen, und wie solche Mentalitäten aufgebrochen werden können.
8. Schließlich soll darüber hinaus darauf verwiesen werden, dass die integrationspädagogische Forschung sich stärker mit *Schulplanungsprozessen, kommunaler Bildungspolitik, Finanzfragen, regionalen Einflussmöglichkeiten und politischen und mentalen Widerständen* auseinander setzen

sollte. Derzeit sind die Forschungsschwerpunkte vor allem auf unterrichtliche, innerschulische oder sozialisatorische Themen bezogen. So wichtig solche Fragen sind, besteht durch deren Abkoppelung von außerschulischen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Themen die Gefahr einer Entpolitisierung der Integrationsforschung.

9. Um dieses Defizit zu überwinden, sollte die Integrationsforschung sich am *(inter)nationalen Diskurs* über Leistungsvergleiche, Qualitätsmaßstäbe, Kompetenzbegriffe und das Thema sozialer Selektion selbstbewusst beteiligen. Es ist selbstverständlich, dass dies ohne einen Bildungsbegriff nicht geht, der sich an einer auch Menschen mit Beeinträchtigungen einbeziehenden humanen Gesellschaft orientiert. Eine solche Gesellschaft braucht keine Sonderschulen, sondern ein auf die Individualität wie auf die humanen Gemeinsamkeiten bezogenes Schulsystem, das Vielfalt und Gemeinsamkeit in der Schule für alle verwirklicht.

Literatur

- Birg, Herwig (2005): 100 Jahre Geburtenrückgang. URL: www.faz.net/s/Rub [rev. 15.12.2005]
- Bless, Gerald (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart und Wien
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn und Berlin
- Bundesregierung (2000): 6. Familienbericht, Bonn
- Hildeschiedt, Anne/ Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim und Basel, 115-134
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2006): Ein Beruf gehört(e) zum Leben – oder: Versuch einer Anleitung zum ankommen in der Realität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57. Jg., Heft 6, 202-207
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994-2003. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 177, Bonn
- Meijer, Cor J. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischer Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency for Development in Special Needs Education (Ed.), Middlefarth
- Oser, Fritz/ Biedermann, Horst (2006): PISA für den Rest: Lehr- und Lernbehinderung und ihre schulische Anstrengungslogik. In: Vierteljahreshefte für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Heft 1, 4-9
- Preuss-Lausitz, Ulf (2002): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, 514-524
- Sasse, Ada (2002): Rahmenbedingungen schulischer Integration im ländlichen Raum. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, 495-503

Ewald Feyerer

Bildungsstandards nein - Qualitätsstandards ja!

PISA löste in den Bildungsministerien sowohl in Österreich als auch in Deutschland eine reflexartige Reaktion aus: Bildungsstandards müssen eingeführt werden, um damit die Qualität des Schulsystems zu heben. Darauf erfolgte oft ebenso reflexartig die Gegenreaktion von PädagogInnen: Bildungsstandards seien prinzipiell abzulehnen, weil pädagogische Erfolge nicht gemessen werden können. Speziell im sonder- und integrationspädagogischen Bereich gibt es großen Widerstand. Sicherlich nicht unbegründet wird vor einer rein betriebswirtschaftlich orientierten Herangehensweise gewarnt, den Erfolg alleine am Output zu messen. In diesem Beitrag sollen nach einer kurzen Begriffsklärung einerseits die Gefahren der Einführung von Bildungsstandards und andererseits die Chancen einer Verankerung sinnvoller Qualitätsstandards für die Integration behinderter Kinder bzw. für die Entwicklung einer inklusiven Schule aufgezeigt werden.

1. Begriffsklärung

Ich verwende bewusst den Begriff „behinderte Kinder“, da dieser meiner Meinung nach am besten ausdrückt, dass Kinder von der Gesellschaft behindert werden und nicht behindert sind. Von Integration spreche ich im Zusammenhang mit dem jetzigen Schulsystem und mit Inklusion bezeichne ich das Ziel einer Gesellschaft bzw. Schule, die niemanden auf Grund seiner/ihrer Fähigkeiten ausschließt und Barrieren bezüglich des Teilhabens am gesellschaftlichen Leben bzw. am Lernen in Bildungsinstitutionen systemisch betrachtet und soweit wie möglich abbaut bzw. verhindert.

Was ist Qualität? Woran kann man sie messen?

In der allgemeinen Qualitätsdiskussion taucht der Begriff Qualität oft in drei unterschiedlichen Zusammenhängen auf: Qualität als *Mindeststandard*, der allen als Mindestleistung garantiert wird; als *Höchstleistung*, die nur von einem kleinen Bruchteil erreicht wird (benchmarking), und als Prozess stän-

diger *Verbesserung*. Diese Aspekte werden oft vermengt, bedingen aber sehr unterschiedliche Zugänge.

Leyendecker/ Wacker (2000, 321ff.) unterscheiden drei Qualitätsebenen:

- Strukturqualität (Input-Indikatoren wie Gesetze, Verordnungen, Ressourcenausstattung, Qualifikationen),
- Ergebnisqualität (Output-Indikatoren wie Lesefähigkeit, beruflich verwertbare Qualifikationen, Ansehen der Schule etc.) und
- Prozessqualität (Prozess-Indikatoren wie Dokumentationssystem, Informations- und Kommunikationsablauf...).

Sie zeigen am Beispiel der Frühförderung auf, worauf zu achten ist, wenn Institutionen für behinderte Menschen Leistungen erbringen. Während sie bei der *Strukturqualität* keinerlei Unterschiede zu sonstigen Einrichtungen finden, sind sehr wohl Spezifizierungen bei Prozess- und Ergebnisqualität notwendig.

Die *Prozessqualität* therapeutischer und pädagogischer Interventionen wird wesentlich durch das konkrete fachliche Handeln der Berufstätigen und die Gestaltung der Beziehung zu den NutzerInnen bestimmt. Grundlage dafür ist ein konkreter Behandlungs- bzw. Förderplan, der auf einer bestimmten fachlichen Orientierung basieren soll. Die Bestimmung der Prozessqualität erfordert Dokumentation und therapiebegleitende Diagnostik einerseits und Therapiekontrolle andererseits (vgl. Laireiter 1997, 209f.). Dies gilt auch für pädagogische Interventionen, wobei dort allerdings von Lernprozessbegleitung mit Hilfe von individuellen Entwicklungsplänen unter entsprechender Einbeziehung des Umfeldes gesprochen wird (z.B. bei Eberwein/ Knauer 1998). Zur Evaluation der Prozessqualität bedarfsgerechter Unterstützung in pädagogischen und therapeutischen Settings sind folgende spezifische Elemente wichtig (vgl. Leyendecker/Wacker 2000, 321f):

- Erstellen individueller Entwicklungspläne,
- Ermitteln der Bedürfnisse der NutzerInnen,
- Angebot von Maßnahmen zur Weckung der Selbstgestaltungs- und Selbstheilungskräfte,
- Hilfen und Angebote zur Verwirklichung von Lebensplanung,
- Ausrichten der Arbeit auf eine gemeinsame Erlebens-, Verständigungs- und Verhaltensebene,
- Verständigung über die Definition des Fortschrittes,
- klare Beschreibung von Inhalten und Kompetenzen bezogen auf die pädagogischen, psychologischen und therapeutischen Anteile,
- Festlegung von Aufgaben und Handlungsabläufen, insbesondere verlässliche, ritualisierte Ablaufsformen,

- gesicherte Kontinuität des Förderprozesses,
- Kommunikations- und Entscheidungsprozesse des Teams, die der Komplexität der Aufgabe gerecht werden,
- Umsetzung von Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit durch interne und externe Kooperation.

Bei der Beurteilung der *Ergebnisqualität* der Arbeit lenken Leyendecker/Wacker (2000, 322ff.) den Blick auf folgende Merkmale:

- individuelle Zielerreichung,
- Veränderung des Verhaltens,
- Veränderung beim Gesundheitszustand und beim allgemeinen Wohlbefinden (wobei auch das Wohlbefinden des Personals als Qualitätsergebnis gilt).

2. Argumente gegen Bildungsstandards

Allgemein ist zu sagen, dass alle drei Qualitätsebenen eine unhintergehbare Bedeutung bei der Beurteilung pädagogischer Qualität haben: Input-Indikatoren beschreiben die ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, Output-Indikatoren ihre Ergebnisse. Prozess-Indikatoren sind besonders im (integrations)pädagogischen Feld unabdingbar, da man Ergebnisse hier nur dann akzeptieren kann, wenn sie durch Prozesse in bestimmter Qualität erbracht werden und wenn ihr Sinn von den Betroffenen hinreichend verstanden und akzeptiert wird.

Die von den Ministerien in Österreich und Deutschland eingeführten Bildungsstandards sind aber bloß auf der Outputebene verortet. „Im Sinne einer Output-Orientierung werden in Bildungsstandards Kompetenzanforderungen in fachdidaktisch operationalisierter Form gefasst.“ (Seitz/ Platte 2005, 125) Es wird nur gemessen, wie gut die Schulleistungen sind. Unter welchen Rahmenbedingungen diese Leistungen erbracht werden, interessiert ebenso wenig wie die stattgefundenen Lernprozesse (z.B. aktives oder rezeptives Lernen, Kooperation oder Wettbewerb). Dies birgt folgende Gefahren:

- Da solche Bildungsstandards sehr gut für Rankings verwendet werden können, besteht die große Gefahr, dass Schulen in Zukunft noch selektiver werden. Je mehr leistungsschwache oder behinderte SchülerInnen sie haben, je bildungsferner die Eltern sind, desto größer ist die Gefahr, einen schlechten Platz im Ranking zu bekommen, desto größer die Versuchung, solche SchülerInnen nicht aufzunehmen.
- Weiter ist festzuhalten, dass kognitive Aspekte in Bildungsinstitutionen ein noch stärkeres Gewicht bekommen, da die Bildungsstandards eigent-

lich keine Bildungs- sondern reine Leistungsstandards sind. Wesentliche Aspekte einer umfassenden Bildung wie z.B. die Erziehung zu einer humanistischen und demokratischen Grundhaltung, zu Mündigkeit, Toleranz und Akzeptanz werden damit nicht gemessen. Für PädagogInnen wird sich daher in Zukunft öfters die Frage stellen, inwieweit die zur Verfügung stehende Lernzeit neben dem Trainieren der Kulturtechniken auch für soziales Lernen verwendet werden kann.

- Aus (sonder- bzw. integrations)pädagogischer Sicht wird auch immer wieder argumentiert, dass speziell in der Förderung behinderter Menschen doch die „Menschlichkeit“ im Vordergrund stehen müsse, die sich nun einmal nicht messen lasse. Schulische wie nicht-schulische Arbeit mit behinderten Menschen galt nämlich lange Zeit als *'idealistisches', normgesteuertes Unterfangen*, dem schon allein aufgrund der altruistischen Motive Vertrauen entgegenzubringen und der sinnvolle Einsatz der eingesetzten Ressourcen zu attestieren wäre (vgl. Nocker 1999, 10).

Man möge doch daher auf die Einführung von Bildungsstandards besser verzichten, so eine oft zu hörende Forderung, die ich ebenfalls unterstütze, wenn Standards als reine Output-Indikatoren verstanden werden.

3. Anforderungen an sinnvolle Qualitätsstandards

Werden auf allen drei Ebenen (Struktur, Ergebnis und Prozess) Qualitätsstandards etabliert, beinhaltet dies eine Chance zur Weiterentwicklung der Integration. Die Diskussion um Qualität müsste sich dazu an folgenden Aspekten (vgl. Giering 2000, 335) ausrichten:

- Kinder- und Elterninteressen
- Fachliche Bewertung des Ergebnisses, Stand der Entwicklung
- Verantwortungsorientierung
- Beteiligungsorientierung
- Handlungsorientierung
- Transparenz.

Qualitätssicherung bedeutet, die Position der Betroffenen bei der Gestaltung von Beziehungsnetzen zu verbessern (vgl. Jantzen 1999, 195). Neben der Verbesserung der Effizienz und Effektivität muss daher vor allem die Verbesserung der Fachlichkeit und Menschlichkeit im Sinne einer Professionalisierung der MitarbeiterInnen im Zentrum der Aktivitäten stehen. Metzler/Wacker (vgl. 2001, 50f.) weisen außerdem darauf hin, dass es sich bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen um Prozesse handelt, die im direkten Kontext mit den Bedürfnissen der Betroffenen stehen. Die Frage nach der

Qualität ist somit gleichbedeutend mit der Frage nach den Bedürfnissen der Betroffenen, nach optimalen Entwicklungs- und Lebensmöglichkeiten. Was selbstverständlich grundsätzlich für die Arbeit mit Menschen gilt.

Schulische Qualität wird weiters immer ein *multikriterial zu beurteilendes Phänomen* sein, weil einerseits die verschiedenen sachlichen Dimensionen des komplexen Gegenstandes widergespiegelt (vgl. Sirotnik 1994, 2832) und andererseits die unterschiedlichen Interessen der verschiedenen *stakeholder*-Gruppen berücksichtigt werden müssen. Zentral für eine solche multikriteriale Bestimmung von schulischer Qualität ist die Entwicklung in Richtung Autonomie, Selbstgestaltungsfähigkeit und Selbstverantwortung. Dazu gehört, dass nach Qualität auch aus der *Perspektive der Lernenden (oder ihrer StellvertreterInnen)* gefragt wird, wie dies z.B. Hartmann/ Stoll (1996, 17) tun:

- „Gehöre ich wirklich dazu oder bin ich nur Teil einer Masse?
- Werde ich von den Erwachsenen angenommen und verstanden oder übersehen, missachtet, vernachlässigt?
- Werde ich ernsthaft und respektvoll als Person angesprochen?
- Werde ich von anderen Kindern akzeptiert oder bin ich isoliert und abgelehnt?
- Sind Spielangebote sinnvoll oder banal und geistlos?
- Sind Spiel- und Lernaktivitäten interessant oder langweilig?
- Sind die meisten Aktivitäten motivierend, fesselnd und herausfordernd oder dienen sie nur dem Vergnügen und der Unterhaltung?
- Sind die meisten Erfahrungen für mich befriedigend?“

Um die Qualität von Förderprozessen bei Kindern beurteilen zu können, reicht es aber nicht, bloß auf das Kind zu schauen. Das Kriterium der Qualität der *Vermittlung und Beziehung* formuliert den dialogischen Aspekt der Förderung als wesentlichen Erfolgsfaktor (vgl. Leyendecker 2000, 18ff.). Qualitativ gute Förderung ist demnach gekennzeichnet durch Echtheit, Transparenz, Akzeptanz, Wertschätzung, Einfühlen und Verstehen. Anstelle des Defizits, der Schwächen müssen die Kompetenzen aller Kinder beachtet und eigene Wege der Entwicklung zugelassen werden.

Qualität ergibt sich weiters aus der Kooperation und Partnerschaft mit den NutzerInnen (s.o.), was auch die Berücksichtigung *familienbezogener Faktoren* mit einschließt, wie z.B.

- Veränderung der Qualität der familiären Bedingungen,
- Vorhandensein von und Zuwachs an elterlichen Bewältigungsstrategien und Ressourcen,
- Zugewinn an Autonomie für das Kind und seine Eltern,

- psychisches und soziales Wohlbefinden des Kindes und
- Integration des Kindes in die Gemeinschaft (vgl. Korsten/ Wansing, 2000, 149).

Sozialraumorientierung kann in diesem Zusammenhang als wichtiges Qualitätsmerkmal genannt werden. Sozialraum- und gemeinwesenorientierte Unterstützungsleistungen sollen die Lebensqualität für die Familien in ihrer Lebenswelt verbessern. Speziell für behinderte Kinder ist es wichtig, neben spezifischen Förderungen Lebenswelten erfahren zu können, in denen sich für sie entscheidet, ob und wie sie dazu gehören oder ausgegrenzt, gebraucht oder benutzt, anerkannt oder abgelehnt werden (vgl. Peternel 2002, 49f.).

Da die integrative/ inklusive Schule eine *Dienstleistung* ist, sind weiter *allgemeine Qualitätsmerkmale von Dienstleistungen* wie Verfügbarkeit, Reaktionszeit, Termintreue, Wartezeit, reibungsloser Ablauf, professionelle Führung, Öffentlichkeitsarbeit, Streben nach Verbesserung, reflektierende Abläufe, transparenter und wertschätzender Kontakt zu den Kunden, bedarfsgerechte Angebote, Mitarbeitersorge und -qualifikation, fachgerechte Handlungsziele und -weisen sowie hinreichende Komplexität, Interdisziplinarität und Koordination der fachlichen Hilfen zu berücksichtigen (vgl. Metzler/ Wacker 2001, 50).

4. Ausblick

Wird Qualitätssicherung und -entwicklung vom Gesetzgeber so angelegt, dass Qualitätsmanagement in den einzelnen Institutionen nicht als unnötige Bürokratisierung und reine Formalaktion abgetan und boykottiert wird, wie dies z.B. bei der verordneten Entwicklung von Leitbildern in den Schulen und Kindergärten Oberösterreichs leider oft zu beobachten war, kann die Qualität der Integration im deutschsprachigen Raum wirklich verbessert werden.

Bis jetzt hatten sich die Kinder nämlich vor allem an die Erfordernisse der Institutionen, an die pädagogischen Handlungsweisen der einzelnen ErzieherInnen anzupassen. Nur wenige Bildungsinstitutionen machten sich die Mühe, eine einheitliche „Kultur“ zu entwickeln. Qualitätsvolle Integration bzw. Inklusion verlangt, dass sich die Institutionen auch an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten. Wird der Prozess des Qualitätsmanagements von allen Beteiligten ernst genommen, kann damit die Weiterentwicklung der Integration gefördert werden. Die Gesetzgeber dürfen dabei aber nicht bloß das Ziel einer Kostenoptimierung und/ oder Vergleichbarkeit von Ergebnissen im Auge haben, sondern müssen innerhalb integrativer Rahmenrichtlinien an

Input-Indikatoren mindestens so stark an Prozess- wie an Ergebnis-Indikatoren interessiert sein.

Qualität kann in der Arbeit mit (behinderten) Menschen nämlich nicht alleine in „kalten“, funktionalen und ergebnisbezogenen Kennwerten bzw. einheitlichen Lernzielen gemessen werden, sondern es muss immer auch eine normative und prozessbezogene Seite berücksichtigt werden. So ist es z.B. überhaupt nicht egal, ob eine Verringerung selbstverletzenden Verhaltens durch Fesselung oder durch eine umfassende, personalintensive Therapie und durch eine entsprechende Umgestaltung der Umwelt bewirkt wurde.

Anstelle von outputorientierten Verfahren sind daher Instrumente zur Selbstevaluation und internen Weiterentwicklung der Bildungsinstitutionen zu forcieren. „Gerade in dieser Zeit ist es wichtig, auf die ‘lernende Organisation’ (Erne 2001) zu setzen, auf Entfaltung von Gemeinwesen und die Einheit des Menschen in der Verschiedenheit des Menschlichen“ (Feuser 2002, 72). Soll die Einführung von Qualitätsstandards die Integration behinderter Kinder verbessern, dann muss darauf geachtet werden, dass anstelle von gutachterlich-bilanzierenden verstärkt qualifizierend-begleitende Verfahren eingesetzt werden.

Für die Entwicklung inklusiver Schulen, welche die unterschiedlichen Bedarfe aller SchülerInnen, also auch jener mit Beeinträchtigungen, ernstnehmen wollen, erscheint mir der „Index for Inclusion“ ein sehr gut geeignetes Instrument zu sein, der von Tony Booth und Mel Ainscow gemeinsam mit LehrerInnen, Eltern, Regierungsbeamten, ForscherInnen und VertreterInnen von Betroffenengruppen in England erarbeitet und erprobt wurde (vgl. Booth/Ainscow 1998). Im Jahr 2003 wurde der Index von Andreas Hinz und Ines Boban für die Verwendung im deutschsprachigen Raum übersetzt und adaptiert. Der *Index für Inklusion* ist eine Sammlung von Materialien, die Schulen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung unterstützen. Es geht darum, gemeinsam förderliche Schulgemeinschaften zu schaffen, die für alle SchülerInnen möglichst hohe Leistungen innerhalb einer nichtaussondernden Schule ermöglichen (vgl. Hinz/ Boban 2003).

Der Index ist so gestaltet, dass er zu einer inklusiven Umgestaltung von Schulen beiträgt, und er ist sowohl vom Ziel als auch vom Weg her klar normativ ausgerichtet. Er ermutigt LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen bereits vorhandenes Wissen auszutauschen und darauf aufzubauen, und er hilft bei einer ausführlichen und systematischen Prüfung der Möglichkeiten, das Lernen und die Partizipation aller SchülerInnen an der jeweiligen Schule zu verbessern. Sein großer Umfang ist allerdings auch sein großer Nachteil: Wie beim Pensenbuch (eine alternative Form der Leistungsbeurteilung; Feyerer

1991) werden sich manche PädagogInnen auch beim Index für Inklusion durch die vielen Tabellen abschrecken lassen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass Qualitätsstandards neue Chancen für die Integration behinderter Kindern enthalten können, wenn

- eine entsprechend umsichtige gesetzliche Verankerungen erfolgt,
- Qualitätssicherung in die berufsethischen Kodices aufgenommen und in den Ausbildungen verankert wird,
- Strukturen für Erarbeitung und externe Überprüfung verbindlicher Standards geschaffen werden, in die alle SystempartnerInnen kooperativ einbezogen werden und die vor allem der fachlichen und menschlichen Ebene (z.B. im Sinne des Konzeptes der Lebensqualität) verpflichtet sind („Qualitätsbeauftragte“, „Qualitätskommissionen“, „Qualitätshandbücher“),
- der Formulierung von Zielen und Indikatoren (auch auf der Input- und Prozess-Ebene) große Aufmerksamkeit eingeräumt wird,
- Modellprojekte erprobt werden, die genügend Spielraum für flexible und bedarfsgerechte Lösungen innerhalb eines transparenten und kosteneffizienten Systems lassen und
- Qualitätsverbesserung vor allem im Sinne von Selbstevaluation und interner Qualitätssicherung, gemessen anhand der normativen Ziele, stattfindet.

Bildungsstandards im Sinne fachdidaktisch hierarchisch gegliederter Mindestlernziele könnten Teil eines solch umfassenden Qualitätssicherungssystems sein, wenn sie nicht zu einer Diskriminierung von jenen führen, die daran scheitern (vgl. Sander 2005, 112f.) Solange man den Blick aber ausschließlich auf den Output richtet, kann nicht wirklich eine Verbesserung der Qualität erwartet werden.

„Letztlich hängt alles davon ab, wie die Realisierung der Standards unterstützt und begleitet wird. Neben der materiellen Ausstattung der Schulen (z.B. um mediale Kompetenzen zu erreichen) sind Fortbildungen für LehrerInnen unverzichtbar. Dabei geht es nicht nur um ein Umdenken, sondern um die Fähigkeit, individualisierte, klassen- und schulbezogene Curricula zu entwickeln, die sich an den Standards orientieren. Es geht um die Fähigkeit, konstruktiv an einer Weiterentwicklung des Unterrichts für alle SchülerInnen und deren Erziehung mitzuarbeiten“ (Brokamp 2005, 115).

Literatur

- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (1998): Index for Inclusion. URL: <http://www.inclusion.uwe.ac.uk> [rev. 15.09.2006]
- Brokamp, Barbara (2005): Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion? In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer Inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-116
- Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.) (1998). Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz
- Feyerer, Ewald (1991): Pensensbuch (Eine Beurteilungsmappe für Volksschulintegrationsklassen), Linz, Eigenvervielfältigung und Vertrieb durch das Pädagogische Institut des Bundes in Oberösterreich
- Feuser, Georg (2002). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. Zeitschrift Behinderte, 25. Jg., Heft 2/3, 67-84
- Giering, Dietrich (2000): "Qualität" = Wissen, wie man's machen kann. In: Leyendecker, Christoph/ Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Reinhardt, 330-336
- Hartmann, Waltraud/ Stoll, Martina (Hrsg.) (1996): Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: ÖBV
- Hinz, Andreas/ Boban, Ines (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Halle: M.-L.-Universität
- Jantzen, Wolfgang (1999): Deinstitutionalisierung als Kern von Qualitätssicherung. In Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung: niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin: Marhold, 191-196
- Korsten, Susanne/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung in der Frühförderung. Planungs- und Gestaltungshilfen zum Prozess der Qualitätsentwicklung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Laireiter, Anton Rupert (1997): Qualitätssicherung von Psychotherapie: Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität in der ambulanten Praxis. Psychotherapie Forum, 5. Jg., Heft 4, 205-213
- Leyendecker, Christoph (2000): Qualität früher Förderung: Grundlagen und Ziele. In: Korsten, Susanne/ Wansing, Gudrun (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Frühförderung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 11-22
- Leyendecker, Christoph/ Wacker, Elisabeth (2000): Qualität in der Frühförderung sichern und managen = Wissen, was wir tun. In: Leyendecker, Christoph/ Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Reinhardt, 312-324
- Metzler, Heidrun/ Wacker, Elisabeth (2001): Zum Qualitätsbegriff in der Behindertenhilfe. In: Schubert, Hans Joachim/ Zink, Klaus J. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Gesundheits- und Sozialwesen. Neuwied: Luchterhand, 50-59
- Nocker, A. (1999): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Nonprofit-Bereich am Beispiel einer heilpädagogisch-kinderpsychiatrischen Beobachtungs- und Therapiestation. Diplomarbeit. Universität Innsbruck
- Peternel, Thomas (2002): Qualitätsmanagement in der integrativen Arbeit. Diplomarbeit. Universität Klagenfurt
- Sander, Alfred (2005): Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer Inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 110-113

- Seitz, Simone/ Platte, Andrea (2006): Unterricht zwischen Vielfalt und Standardisierung. In: Platte, Andrea/ Seitz, Simone/ Terfloth, Karin (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-131
- Sirotnik, Kenneth (1994): Informing Evaluation for Local School Improvement. In: Husén, Tors-ten/ Postlethwaite, T. Nerville (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, 2831-2839

Ulf Preuss-Lausitz, unter Mitarbeit von Irene Demmer-Dieckmann, Peter Heyer, Inge Hirschmann, Monika Rebitzki, Manfred Rosenberger

Der Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung in Berlin 1991-2006: Instrument der Kommunikation und des bildungspolitischen Einflusses

1. Was man aus diesem Text lernen könnte

Der Berliner „Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher“ (AK Gem) besteht seit 1991. Wir möchten an seinem Beispiel die Möglichkeiten und Erfahrungen der Zusammenarbeit zwischen sehr unterschiedlichen Menschen zum Nutzen integrativer Erziehung in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems zeigen. Engagierte, aber oft vereinzelt Menschen und Organisationen in anderen Regionen könnten die Erfahrungen des AK Gem für die Entwicklung eigener Netzwerke und bildungspolitischer Instrumente nutzen. Sicherlich ist die Einrichtung eines Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung nicht der einzig mögliche Weg und nicht nur eine Erfolgsgeschichte. An seinem Beispiel kann jedoch deutlich werden, wie Vernetzung von pädagogischer Praxis und bildungspolitischem Einfluss „von unten“ gestaltet werden kann.

2. Die Entstehung des AK Gem

Die ersten integrativen Kindertagesstätten, Kinderläden und Grundschulklassen entstanden in Berlin Mitte der 1970er Jahre. In den 1980er Jahren, als neben der integrativen Fläming-Grundschule die Uckermark-Grundschule und weitere einzelne Schulversuche dazukamen (Projektgruppe 1989, Heyer u.a. 1990, 1993), bestimmte die CDU-Schulsenatorin Laurin die West-Berliner Bildungspolitik. Kinder mit geistigen Behinderungen wurden, außer in der von ihrem Vorgänger Rasch (FDP) genehmigten Fläming-Grundschule, nicht zugelassen, weitere Integrationsklassen nur unter großen

Mühen. So war es eine große Erleichterung, als die rot-grüne Landesregierung (März 1989 - Dezember 1990) durch die Schulsenatorin Volkholz (Bündnis90/ Die Grünen, damals Alternative Liste) die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht unterstützte. Sie setzte einen integrationsorientierten Beirat ein, der das Elternwahlrecht zwischen Sonderschule und gemeinsamem Unterricht für die Grundschule (Kl. 1-6) und mehr Integration in der Sekundarstufe I vorbereitete. Auf Druck einer noch ängstlichen SPD und der Einschätzung, dies würde zunächst noch die allgemeinen Schulen überfordern, wurden dabei Kinder mit geistigen Behinderungen ausgenommen. Für diese Kinder wurde jedoch ein landesweiter Schulversuch mit erheblichen Ressourcen und einer wissenschaftlichen Begleitung eingerichtet, ebenso für die Integration in den Klassen 7-10. Die entsprechende Gesetzesnovellierung im § 10a des Schulgesetzes von 1990 war das letzte rot-grüne Gesetz, ehe die Koalition an anderen Fragen scheiterte.

Das Gesetz wurde in der nachfolgenden Großen Koalition unter dem Berliner Schulsenator Klemann (CDU) nicht verändert, der Beirat jedoch aufgelöst und Integration auf dem Verwaltungsweg behindert. Ehemalige Beiratsmitglieder beschlossen in dieser Situation, einen Arbeitskreis zu gründen, der die Integrationsentwicklung in Berlin kritisch begleiten, Empfehlungen abgeben, Öffentlichkeit herstellen und Interessierten ein Gesprächsforum bieten sollte. Er sollte keine Alternative werden zu der damals bestehenden, sehr wichtigen Arbeitsgruppe innerhalb der GEW oder zu Elternvereinigungen wie z.B. „Eltern für Integration“, sondern ein Netzwerk zwischen allen engagierten Personen und Gruppen schaffen.

Dieser Arbeitskreis wurde nicht überflüssig, als ab 1996 zunächst in der Großen Koalition, ab 2002 in der rot-roten Koalition das Bildungsressort von der CDU an die SPD überging (zunächst von Senatorin Stahmer, seit 1999 von Senator Böger geführt). Dadurch verbesserte sich zwar das „Integrationsklima“; die Notwendigkeit, die Bildungspolitik und die Verwaltungspraxis kritisch zu begleiten, blieb jedoch bestehen, insbesondere da auch der gemeinsame Unterricht wie so mancher andere Bereich der Berliner Schullandschaft vom Rotstift einer restriktiven Finanzpolitik nicht verschont blieb.

3. Zusammensetzung und Organisation

Der AK Gem, Ende 1991 konstituiert, trifft sich seither etwa alle vier bis sechs Wochen. An den Sitzungen nehmen regelmäßig etwa 30 von etwa 60-70 Mitgliedern teil. Der AK Gem hat sich ausdrücklich nicht als Verein konstituiert, sondern ist ein freier Zusammenschluss geblieben. Unter seinen

Mitgliedern sind Lehrkräfte (Sonderpädagogen, Lehrer an Grundschulen und an Schulen des Sekundarbereichs), Eltern einzelner Kinder mit Behinderungen und Vertreter/innen von Elternvereinigungen, Schulleiter/innen, Erzieherinnen und Leiterinnen von Kitas, Hochschullehrer/innen, Assistent/inn/en, Studierende, Referendare, Vertreter/innen der GEW, des Grundschulverbands, der Lebenshilfe, des Arbeitskreises Neue Erziehung, des Berliner Lehrerfortbildungsinstituts, der beruflichen Eingliederung und der Bildungsverwaltung (als Privatpersonen!). Zeitweilig nahm auch ein Vertreter der in den 1990er Jahren aktiven sogenannten „Krüppelgruppe“ teil; dieser hielt aber die Positionen und Aktivitäten des AK Gem für zu reformistisch und blieb dann wieder fern.

Die personelle Kontinuität des AK Gem ist außerordentlich hoch, dennoch kommen immer wieder neue Interessierte dazu und andere scheiden aus beruflichen oder persönlichen Gründen aus. Als hilfreich hat es sich erwiesen, dass über einen der Sprecher, der Hochschullehrer ist, ein universitärer Sitzungsraum und durch sein Sekretariat die Zusendung von Tagesordnungen, Protokollen und Papieren, später dann die Betreuung und Versendung über E-Mail übernommen werden konnte. Auch ist es günstig, dass die 1980 gegründete Arbeitsstelle Integration des Instituts für Erziehungswissenschaft der TU Berlin (kooperative Leitung Dr. Irene Demmer-Dieckmann und Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz und bis zu ihrem Ausscheiden 2006 Prof. Dr. Jutta Schöler) mit einer umfangreichen und ständig erweiterten Dokumentationsammlung (10.000 Titel, 100 Filme) in räumlicher und inhaltlicher Nähe liegt.

Die Vorbereitung der Sitzungen, ihre Leitung und vor allem die Umsetzung von Beschlüssen und die Außenvertretung wird seit der Gründung von einem Team aus vier bis fünf Menschen, gewählt von den Mitgliedern, übernommen. In dieser „Sprecherrunde“ wirkten in den letzten 15 Jahren manche bis heute kontinuierlich mit, andere schieden nach langen Jahren aus und neue engagierten sich. Sprecher/innen waren bzw. sind Irene Demmer-Dieckmann, Peter Heyer, Inge Hirschmann, Monika Rebitzki, Manfred Rosenberger und Ulf Preuss-Lausitz.

4. Themen der Diskussionen und Aktivitäten

Die Mitglieder des AK Gem planen etwa zwei Mal jährlich die inhaltlichen Schwerpunkte für die folgende Zeit. Diese Schwerpunkte dienen drei Zielen: Erstens dem Informationsaustausch, zweitens, um unter den Mitgliedern mit ihren so unterschiedlichen Erfahrungen, professionellen Blicken und Interes-

sen gemeinsame Positionen zu entwickeln oder doch wenigstens Für und Wider solidarisch-argumentativ abzuwägen und drittens, um bildungspolitisch initiativ zu werden oder auf problematische Entwicklungen zu reagieren.

Die Arbeitsthemen innerhalb des AK Gem haben sich im Laufe der Zeit teilweise gewandelt, andere mussten immer wieder aufgegriffen werden. Eine kleine, unsortierte Auswahl:

- Was ist guter integrativer Unterricht? Welche Rolle können dabei Sonderpädagogen sinnvoll einnehmen?
- Sollen Sonderpädagogen mit ganzer Stelle Teil des Regelschulkollegiums sein und welche Erfahrungen haben Schulen mit einem Ambulanzlehrersystem bzw. mit den neuen Förderzentren? Wie ist die Sicht der Ambulanzlehrkräfte selbst?
- Soll es planerische Vorgaben geben, die nicht an Förderausschüsse des Einzelfalles, sondern an die Zahl der Schulpflichtigen gebunden werden (Diskussion um das „Schleswig-Holsteiner Modell“)?
- Sollen Kinder überhaupt „etikettiert“ werden (Diskussion um das „Hamburger Modell“ und das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“)? Wie sollen Förderausschüsse zusammen gesetzt sein, welche Kompetenzen sollen sie haben? Welche Tests sind sinnvoll, welche fragwürdig?
- Gibt es „Grenzen der Integration“, z.B. bei stark verhaltensauffälligen Kindern?
- Wie kann die Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderungen am Nachmittag integrativer gestaltet werden (und durch wen im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung)?
- Warum haben Eltern mit Migrationshintergrund mehr Skepsis gegenüber Integration, und was kann man tun?
- Ist „Elternwahlrecht“ die richtige Perspektive oder muss man damit kritisch umgehen, um die Kinder von weniger aktiven Eltern nicht zu benachteiligen?
- Welche Zeugnisse, Bewertungen und Abschlüsse sind für Kinder mit Behinderungen hilfreich?
- Wie sind die Rahmenbedingungen zu bewerten (sonderpädagogische Stunden/ Stellen, Frequenzen, Genehmigungsverfahren, Förderausschüsse usw.)?
- Muss der „Sonderstatus“ am Ende der Sekundarstufe I bewahrt werden, um die Fördertöpfe für die berufliche Ausbildung zu sichern?
- Wie kann Integration mit den Problemen der Schulen in sozialen Brennpunkten verbunden werden?

- Soll es bei Grundschulen und bei Schulen des Sekundarbereichs Integrations-Schwerpunktschulen geben?
- Wie können die Schnittstellen Kita/ Grundschule, Grundschule/ Sekundarschule und Schule/ Berufsausbildung optimiert werden?
- Welche Rolle können die „Schulhelfer“ der Lebenshilfe (später: „Tandem“ – einer gemeinnützigen Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft mbH) bei der gemeinsamen Erziehung spielen?
- Welche Auswirkungen hat das Sozialgesetzbuch IX? Wie können Schule und Jugendhilfe für die gemeinsame Erziehung besser miteinander verbunden werden?
- Wie kann die Lehrerbildung so verändert werden, dass alle Sonderpädagogik-Studierende schon in der Ausbildung Integrationserfahrungen machen und die anderen Lehramtsstudierenden Grundkenntnisse der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung erwerben?

Diese und andere Themen waren oft zugleich Grundlagen bildungspolitischer Aktivitäten: Veranstaltungen, Briefe, Ringvorlesungen, Positionspapiere, Gespräche und Tagungsmitwirkungen. Vieles wurde natürlich auch von „außen“ aufgezwungen, weil Politik und Verwaltung auf Landes- oder lokaler (bezirklicher) Ebene wieder einmal Unfug trieben. Manches wurde realisiert, anderes scheiterte. Erfolgreich war der AK Gem bei folgenden Aktivitäten:

- *Das Antragsrecht* der Erziehungsberechtigten in der Grundschule konnte durch ein (fast) uneingeschränktes, im Schulgesetz verankertes *Wahlrecht* ersetzt werden; zugleich wurde die Sonderrolle der Kinder mit geistigen Behinderungen im Primarbereich beseitigt und in der Sekundarstufe I ein entsprechender Schulversuch installiert (1996).
- *Die Teilnahme der Eltern an den Förderausschüssen* konnte verteidigt werden (solange es Förderausschüsse gab; seit dem Schulgesetz von 2004 existieren sie nur noch in Sonderfällen).
- In der *Lehrerbildung* wurde (gegen den Widerstand aus FU und HU Berlin) durchgesetzt, dass *alle* Lehramtsstudierenden eine Lehrveranstaltung zum gemeinsamen Unterricht besuchen müssen (2000). Diese Vorgabe blieb bei der Umstellung auf Bachelor/ Master erhalten (2004). Referendare der Sonderpädagogik können seit 2004 ein Viertel ihres Praxisteils im integrativen Unterricht absolvieren. Derzeit bemüht sich der AK Gem darum, ab 2009 auch die Master-Absolventen ihr einjähriges Referendariat mindestens zur Hälfte, auf Wunsch in Gänze in integrativen Regelschulen ableisten zu lassen.
- Die *Grundausrüstung für Integration* mit ursprünglich 4,5 h im Unterricht und 0,5 h für Planung usw. wurde zwar um 0,5 h reduziert, konnte

jedoch bis 2006 trotz realer bezirklicher Schwankungen wenigstens formal mit verteidigt werden. Die Bemühungen, eine neue, für die gesamte sonderpädagogische Förderung auf den Altersjahrgang bezogene Stellenplanung umzusetzen, sind bislang erfolglos geblieben.

- Der *Vorrang* der gemeinsamen Erziehung wurde, trotz mancher Widerstände aus dem Sonderschulsystem, im neuen Schulgesetz verankert (2004). Das ist vor allem für potenzielle rechtliche Widersprüche und Verwaltungsklagen wichtig. Die Überzeugungsarbeit des AK Gem und anderer gegenüber der Politik hat Früchte getragen. Außerdem trug der AK Gem zusammen mit anderen dazu bei, dass die im Schulgesetzentwurf vorgesehene Möglichkeit der Abweisung von Integration durch Schulleitungen „aus pädagogischen Gründen“ ersatzlos gestrichen wurde (geblieben sind sächliche, personelle und organisatorische Gründe bzw. Vorwände).

Ein häufig genutztes Instrument des AK Gem, um Missstände anzuprangern und möglichst zu beseitigen, waren und sind Briefe an und Gespräche mit Abgeordneten, den politisch und/ oder fachlich Verantwortlichen der Bildungsverwaltung und der Presse. Themen waren u.a. die jeweiligen Gesetzes- und Verordnungsentwürfe zur sonderpädagogischen Förderung, zu Zeugnissen und Abschlüssen, die (leider immer noch getrennten) neuen Rahmenpläne für die Grundschule und für „Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen“; die anhaltende und skandalös geringe Integrationsbereitschaft in Ostberliner Schulen, die Hortbetreuung für behinderte Kinder in der Sekundarstufe I und immer wieder strittige Einzelfälle. Gerade der regelmäßige Kontakt mit den Fachpolitikern ist außerordentlich nützlich. Häufig übernahmen sie unsere Themen und formulierten daraus Anträge oder Anfragen, die von der Verwaltung beantwortet werden müssen. Auch die Gespräche mit der Bildungsverwaltung, die anlässlich strittiger Themen etwa jährlich stattfinden, verfehlen nicht jede Wirkung – wenngleich der AK Gem zuweilen das Gefühl hat, wie Sisyphos den Stein hinaufzurollen und ihn dann doch herabstürzen zu sehen. Aber immerhin: Berlin hat 2006 eine Integrationsquote von 32% (Grundschule 45%, Sekundarstufe 23%). Das ist zwar immer noch kein „Vorrang“, aber im bundesweiten Vergleich (13%) doch beachtlich.

Sisyphos, sagt Camus, muss man sich als einen glücklichen Menschen vorstellen. Daher wird der Ak Gem auch weiterhin in seinem Sinne tätig sein und hofft, der Stein der Integration möge eines Tages oben liegen bleiben. Andererseits wissen wir natürlich: Auch der Weg ist ein Ziel...

5. Warum dieses Konzept auch anderswo hilfreich sein kann

Die Vernetzung zwischen Menschen aus den Familien und Schulen, den Kitas und Horten, den Hochschulen, den Selbsthilfegruppen, den Fortbildungseinrichtungen und Verwaltungen in einer Region ist außerordentlich lehrreich und wirksam. Sie stärkt und motiviert, gerade auch wenn nur kleinste Erfolge erreicht werden können, eben durch die gemeinsame Auseinandersetzung und Positionierung. Viele Mitglieder erhalten Informationen, die sonst nur „Insider“ haben, und können so in ihrem Tätigkeitsfeld besser wirksam werden. Auch können manch „dramatische“ Gerüchte meist negativer Art auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden. Die Tatsache, dass der AK Gem überhaupt besteht und wieder einmal die mediale und politische Öffentlichkeit aufschrecken könnte, führt gelegentlich schon zu vorsichtigerem Verwaltungshandeln.

Solange die Mitglieder des AK Gem diesen als einen für sie hilfreichen Ort der Kommunikation ansehen, wird er weiter bestehen. Es genügt also nicht, sich elektronisch zu vernetzen oder im Internet präsent zu sein. Das ist zwar nützlich; entscheidend ist jedoch die Zusammenkunft, das reale Gespräch, die gemeinsame Aktion.

Es ist daher empfehlenswert, dass Integrationsengagierte, quer zu ihren bisherigen Bezugsgruppen, solche Arbeitskreise regional aufbauen, um Fragen und Probleme vor Ort in einem bildungs- und verbandspolitisch unabhängigen Arbeitskreis kritisch und solidarisch, gleichsam „zivilgesellschaftlich“ und als „Nicht-Regierungs-Organisation“ zu bearbeiten und Lösungen pragmatisch zu befördern.

Literatur und Hinweise

Projektgruppe (Hrsg.) (1989): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel: Beltz

Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Zielke, Gitta (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München: Juventa

Heyer, Peter/ Korfmacher, Edelgard/ Podlesch, Wolfgang/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Sebold, Lydia (Hrsg.) (1993): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt/M.: Der Grundschulverband

Ausgewählte Positionspapiere des AK Gem können heruntergeladen werden unter:

www.akgem-berlin.org und www.ewi.tu-berlin.de (downloadbereich, preuss-lausitz);

- Initiative zur Überwindung integrationsfeindlicher Praxis in bestimmten (vor allem östlichen) Bezirken Berlins zur Erreichung des Vorrangs der gemeinsamen Erziehung (2006)
- Stellungnahme zum Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (2005)
- Stellungnahme zur Neufassung der Sonderpädagogischen Verordnung (2004)

- Stellungnahme zur „Neuen Schulanfangsphase“ (2004)
- Stellungnahme zum Verhältnis Ganztagschule und Integration (2004)
- Stellungnahme zum Verhältnis Schule – Jugendhilfe unter integrationspädagogischen Gesichtspunkten (2003)
- Gemeinsamer Unterricht in Schulen sozialer Brennpunkte (2000)
- Stellungnahme zur äußeren Differenzierung in den Grundschulklassen 5 und 6 (2001)
- Stellungnahme zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Berliner Schule (1998)

Ines Homburg

Die inklusive Bildungspolitik Schwedens

In Schweden ist Inklusion ein bildungspolitisches Ziel. Durch zahlreiche gesetzliche Vorgaben wird versucht, dieses Ziel zu erreichen.

In der thematischen Publikation „Sonderpädagogische Förderung in Europa“ der European Agency wird Schweden als ein Land bewertet, das durch bildungspolitische Strategien und Praxis eine Integration/ Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen anstrebt. Dies wird durch eine große Spannbreite an sonderpädagogischer Unterstützung verwirklicht, die vor allem den Regelschulen zur Verfügung gestellt wird“ (European Agency 2003, 9).

Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass Schweden bereits über eine Tradition in der inklusiven Bildungspolitik verfügt und diese an zentralen legislativen Entscheidungen erkennbar wird (vgl. European Agency 2003, 10). Auch im „Vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird diese bildungspolitische Tradition, die auf Chancengleichheit und Wohlfahrt ausgerichtet ist, hervorgehoben (vgl. BMBF 2003, 108).

Anhand administrativer, finanzieller und verfahrenstechnischer Regelungen sollen im Folgenden die bildungspolitischen Strategien Schwedens zur Umsetzung der Inklusion dargestellt werden.

1. Gesetzliche Definitionen von Förderbedarf

Insbesondere die „Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ verdeutlicht, inwieweit die Inklusion bildungspolitisch gewollt ist (vgl. European Agency 2003, 12). In Schweden wird im Schulgesetz zwischen vier Arten von Förderbedarf unterschieden. Nachfolgend werden diese und der jeweils dazu im Gesetzestext empfohlene Förderort sowie die entsprechenden Schülerinnen- und Schülerzahlen beschrieben. Im Kapitel 3 des Schulgesetzes werden zwei Arten eines Förderbedarfs benannt:

„Kinder sollen im Allgemeinen in die Grundskola aufgenommen werden. Kinder, die so eingeschätzt werden, dass sie das Bildungsziel der Grundskola nicht erreichen können, weil sie geistig beeinträchtigt sind, sollen in der Särskola aufgenommen werden. Kinder, die nicht in die Grundskola oder die Särskola gehen können, weil sie taub oder hörgeschädigt sind, sollen in der Specialskola aufgenommen werden“ (Utbildningsdepartementet 1985, Kap. 3, §3; Übersetzung d. Verf.).

Die *Grundskola* (Grundschule) in Schweden ist eine neunjährige Gemeinschaftsschule. Das Zitat macht deutlich, dass es in Schweden neben dieser Grundskola noch zwei separierte Schulformen gibt. Als *Särskola* (Sonderschule) wird dabei aber *nur* die separierte Schule für Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung bezeichnet. Deswegen wird der Begriff Sonderschülerin oder -schüler (*Särskolelev*) in Schweden *ausschließlich* für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Beeinträchtigung verwendet. Von 1.024.000 schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern in Schweden sind im Schuljahr 2004/05 1,5% Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung in einer Särskola eingeschrieben gewesen. Das entspricht insgesamt einer Zahl von 14.700 Kindern und Jugendlichen, wovon 61% Jungen und 39% Mädchen sind (vgl. Skolverket 2005a, 64). Jungen und Mädchen mit einer Hörbeeinträchtigung werden in der *Specialskola* (Spezialschule) unterrichtet. Sie ist die zweite separierte Schulform neben der Grundskola und bietet einen bilingualen Unterricht in Schwedisch und der Gebärdensprache an. Eine Specialskola besuchten im Schuljahr 2004/05 nur 600 Schülerinnen und Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung (vgl. Skolverket 2005a, 56). Alle weiteren Ausführungen in diesem Text, in denen der Begriff „Särskola“ genannt wird, beziehen sich ausschließlich auf die separierte Schulform für Jungen und Mädchen mit einer geistigen Beeinträchtigung und *nicht* auf die Specialskola für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen.

Im Kapitel 4 des schwedischen Schulgesetzes wird der dritte Begriff für einen Förderbedarf definiert. Dort heißt es: „Besondere Unterstützung soll leistungsschwachen Schülern gegeben werden“ (Utbildningsdepartementet 1985, Kap. 4, §1; Übersetzung d. Verf.). Diese Schülerinnen und Schüler werden in der Grundskola gefördert. Die Anzahl der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler wird in Schweden nicht differenziert erhoben, da für das Angebot dieser besonderen Unterstützung kein diagnostisches Feststellungsverfahren notwendig ist.

Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle zusammenfassend versucht werden, die bisher genannten drei Arten eines Förderbedarfs, die im schwedischen Schulgesetz explizit genannt und definiert werden, in den Sprachgebrauch der deutschen Erziehungswissenschaft zu übertragen. So könnten sie als die drei Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“, „Hören“ und

„Lernen“ verstanden werden. Für die Formulierung des vierten Förderbedarfs im schwedischen Schulgesetz lässt sich nur schwer eine ähnliche Übertragung in den deutschen Sprachgebrauch finden. Er wird im Schulgesetz für die Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwerpunkten als den drei bisher erwähnten, benannt. Dazu heißt es: „In der Ausbildung soll auf Schüler im Bedarf besonderer Unterstützung Rücksicht genommen werden“ (Utbildningsdepartementet 1985, Kap. 1, §2; Übersetzung d. Verf.). Hier ist mit der Formulierung „im Bedarf besonderer Unterstützung“ der vierte Förderbedarf benannt. Eigentlich ist diese wortgenaue Übersetzung in die deutsche Sprache nicht gebräuchlich. Aber in Schweden ist die Unterscheidung zwischen der Formulierung „im Bedarf besonderer Unterstützung“ im Vergleich zu der Bezeichnung „mit einem Bedarf an besonderer Unterstützung“ von entscheidender Bedeutung. Im Jahr 2000 wurde der Gesetzestext zugunsten der Formulierung „im Bedarf besonderer Unterstützung“ geändert (vgl. Persson 2001, 17).

„Dies ist eine Illustration dafür, wie man von der gesetzgebenden Seite her Schulschwierigkeiten wahrnimmt. Anstatt die Problematik nur dem einzelnen Schüler zuzuschreiben, will man die Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers sehen, so dass die pädagogische Arbeit an die Voraussetzungen eines jeden einzelnen angepasst werden kann. Es ist folglich die Verantwortung der Schule den Schwierigkeiten eines Schülers mit pädagogischen, organisatorischen oder umfeldbezogenen Maßnahmen zu begegnen, so dass die Schwierigkeiten reduziert werden“ (Persson 2001, 18; Übersetzung d. Verf.).

Die Formulierung „im Bedarf besonderer Unterstützung“ soll also verdeutlichen, dass der Bedarf an besonderer Unterstützung nicht zwangsläufig der Schülerin/dem Schüler selbst zugeschrieben werden kann. Stattdessen befindet sich die Schülerin/der Schüler in einem Umfeld, das einen Bedarf an besonderer Unterstützung hat, da es nicht den individuellen Voraussetzungen der Schülerin/des Schülers gerecht werden kann. Damit ist es nicht die Aufgabe der Schülerin/des Schülers, sich der Schule und ihren Anforderungen gegenüber anzupassen, sondern umgekehrt muss sich die Schule den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen (vgl. Skolverket 2002, 16). Konkret bedeutet dies, dass z.B. ein Kind mit einer körperlichen Schädigung nicht zwangsläufig „im Bedarf besonderer Unterstützung“ ist, solange das Umfeld seinen individuellen Voraussetzungen begegnen kann. Gleichzeitig kann das aber auch heißen, dass ein Kind „im Bedarf besonderer Unterstützung“ nicht automatisch beeinträchtigt sein muss (vgl. Skolverket 2005b, 10ff.). Ein Beispiel dafür könnte sein, dass ein Kind „im Bedarf besonderer Unterstützung“ aufgrund seines Migrationshintergrundes ist, da das schulische Umfeld diesem nicht gerecht werden kann.

Auch über die Anzahl der Kinder, die „im Bedarf besonderer Unterstützung“ sind, gibt es keine Datenlage, denn auch für ihre Förderung ist kein diagnostisches Feststellungsverfahren erforderlich.

Die Betrachtung des schwedischen Schulgesetzes zeigt zum einen, dass die Bildungspolitik Schwedens separierte Schulformen für einzelne Schülerinnen- und Schülergruppen vorsieht. Diese separierten Schulformen besuchen allerdings insgesamt nur ca. 15.300 Schülerinnen und Schüler. Gemessen an der Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in Schweden entspricht das nur 1,5% aller Kinder und Jugendlichen. Zum anderen trägt die system- und umfeldorientierte Formulierung des Förderbedarfs im Schulgesetz dazu bei, dass die überwiegende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen in der Grundskola unterstützt werden können.

2. Die Förderangebote in der neunjährigen Grundskola

Der vertiefende Ländervergleich des BMBF weist darauf hin, wie das Förderangebot der schwedischen Grundskola mit der Inklusionsidee zusammenhängt:

„97% aller Schüler besuchen Schulen, an denen Förderunterricht für leistungsschwache Schüler angeboten wird. Schweden hat weltweit eine der niedrigsten Schüler-Lehrer-Relationen. Auf einen Lehrer kommen im Primar- und Sekundarbereich I nur 12,8 Schüler. [...] Auch hängen die niedrigen Werte mit der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das reguläre Schulwesen zusammen“ (BMBF 2003, 189f.).

Im Zitat wird auf das Förderangebot schwedischer Grundskola für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Dieses Förderangebot kann allerdings sehr unterschiedlich sein (vgl. Homburg 2004, 322; Persson 2001, 60ff.), denn „nicht die Formen der Förderung, sondern nur deren Notwendigkeit ist staatlich geregelt. Deshalb kann es sich um unterschiedliche Förderungsformen handeln“ (SI 2002, 3).

Die Entscheidung, wann und wie ein Kind in der Grundskola unterstützt wird, erfolgt auf Schulebene. In der Grundskolaverordnung heißt es dazu:

„Wenn sich durch Angaben seitens des Schulpersonals, eines Schülers, seiner Erziehungsberechtigten oder auf andere Weise ergeben hat, dass der Schüler besondere Unterstützungsmaßnahmen bedarf, soll der Rektor darauf achten, dass ein Maßnahmenprogramm erarbeitet wird. Der Schüler und dessen Erziehungsberechtigte sollen die Möglichkeit erhalten, an der Ausarbeitung des Programms teilzunehmen“ (Utbildningsdepartementet 1994, Kap. 5, §1; Übersetzung d. Verf.).

Dieser Paragraph beschreibt das Recht auf erforderliche Unterstützungsmaßnahmen und zeigt, dass ein diagnostisches Feststellungsverfahren für eine Förderung in der *Grundskola nicht notwendig* ist. Hierbei handelt es sich überwiegend um Förderprogramme, die im Klassenverbund stattfinden. Eine

Segregation in Sonderunterrichtsgruppen kann durch die Schulleitung erst nach Rücksprache mit dem Schüler/der Schülerin und seinen/ihren Erziehungsberechtigten erfolgen (vgl. Utbildningsdepartementet 1994, Kap. 5, §5). Über diese Entscheidung kann aber auch beim Berufungsgericht des Schulwesens Beschwerde eingereicht werden (vgl. Utbildningsdepartementet 1994, Kap. 8, §1).

Sonderunterrichtsgruppen werden oftmals für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung in die Grundskola gebildet. Wie bereits erwähnt, wird diese Schülergruppe vornehmlich in der Särskola unterrichtet. Wird seit Jahren in Schweden eine Integrationsquote von 15% dokumentiert, handelt es sich dabei ausschließlich um die Anzahl der Kinder aus der Särskola, also Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung, die in die Grundskola integriert werden. Das entspricht 2.200 Jungen und Mädchen von insgesamt 14.700 Schülerinnen und Schülern in einer Särskola. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass die verbleibenden 85% (= 12.500) aller Schülerinnen und -schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung weiterhin separiert in der Särskola unterrichtet werden. Integration bedeutet in Schweden, dass Schülerinnen und Schüler aus einer Särskola mindestens während der Hälfte ihrer Schulzeit zusammen mit Schülerinnen und Schülern einer Grundskola in einer Klasse unterrichtet werden (vgl. Skolverket 2005a, 62f.). Sie gehören also zum Klassenverband einer Grundskola-Klasse. Unterstützt werden sie im Unterricht entweder durch eine innere oder äußere Differenzierung. Die genannten Sonderunterrichtsgruppen sind eine Form der äußeren Differenzierung (vgl. Skolverket 2002, 39).

3. Die dezentrale Steuerung des Schulsystems

Die Qualität und Organisation des Förderangebots an einer Schule steht in direktem Zusammenhang mit der politischen Steuerung des schwedischen Schulsystems.

„Die schwedische Verfassung ist von einer Rahmengesetzgebung geprägt. Die Gesetze bestimmen vor allem Richtung und Ziel. Daher verfügen die Verantwortlichen für bestimmte Tätigkeitsbereiche – die Gemeinden und Provinziallandtage – über große Freiheiten, die gesetzlich verankerten Ziele auszulegen und ihre eigene Arbeit mit Inhalten zu versehen“ (SI 2006, 2).

Auf nationaler Ebene bestimmt und überprüft die Legislative, bestehend aus dem Parlament, dem Bildungs- und Kulturministerium und der Nationalen Bildungsagentur (Skolverket), die Rahmengesetzgebung für das Schulwesen. Die Nationale Bildungsagentur ist auf staatlicher Ebene für die Qualitätskontrolle der Schulentwicklung zuständig. Die Durchführung der nationalen

Vorgaben obliegt vollständig den Gemeinden. Sie sind seit 1991 die alleinigen Schulträger. Damit sind sie für die Umsetzung der Ziele, die Schulverwaltung, die Personalführung, die Schulorganisation und die Grundfinanzierung des kommunalen Schulwesens verantwortlich (vgl. BMBF 2003, 130). Um die dezentralisierte Schulorganisation transparent zu machen, ist die Gemeinde verpflichtet, einen lokalen Schulplan für alle Schulen ihres Verwaltungsbereichs zu erarbeiten, in dem die nationalen Vorgaben praktisch umgesetzt werden. Auch die Einzelschulen sind dazu verpflichtet, in Form eines jährlichen Arbeitsplans aufzuzeigen, wie sie die nationalen und kommunalen Vorgaben umzusetzen versuchen. Zusätzlich müssen die Einzelschulen gegenüber der Gemeinde und die Gemeinden gegenüber der Nationalen Bildungsagentur mit jährlichen standardisierten Qualitätsberichten Rechenschaft über ihre Arbeit innerhalb der Rahmengesetzgebung ablegen (vgl. SI 2006, 2). Schwedens Schulsystem wird somit dezentralisiert und output-orientiert gesteuert.

Seit 1996 unterstehen auch die Särskola den Gemeinden, also demselben Schulträger wie die Grundskola. Zuvor waren die Provinzen und der Staat Träger der Särskola. Ein Ziel der Kommunalisierung der Särskola war, durch lokale Nähe einen verstärkten Austausch und eine gegenseitige Bereicherung zwischen den beiden Schulformen und damit neue Integrationsformen zu etablieren (vgl. Skolverket 2002, 15).

4. Die Finanzierung des Schulwesens

Die European Agency weist darauf hin, dass auch die finanziellen Regelungen ein wichtiges Element einer inklusiven Bildungspolitik darstellen (vgl. European Agency 2003, 33). In Schweden erfolgt die Finanzierung des kommunalen Schulwesens durch einen generellen Staatszuschuss an die Gemeinden. Zwar ist ein Teil der generellen Mittel für die Finanzierung des kommunalen Schulwesens bestimmt, dennoch kann der Staat durch seine Mittelzuweisung keinen Einfluss auf die Organisation der kommunalen Schulen nehmen. Im Allgemeinen weisen die Gemeinden den Einzelschulen die Mittel nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Schule zu (vgl. BMBF 2003, 131; Persson 2001, 10). Zur Klassifikation der Finanzierung „sonderpädagogischer Förderung“ benennt die European Agency drei Modelle und ordnet Schweden dem Throughput-Modell zu. Dieses Modell orientiert sich weniger am Bedarf (input) oder am Ergebnis (output) der „sonderpädagogischen Förderung“, sondern „versucht, Dienste zu generieren“ (European Agency 2003, 36). Es ist die alleinige Entscheidung der Gemeinde,

„wie die Mittel für sonderpädagogische Förderung eingesetzt werden sollen und in welchem Umfang der vorhandene Bedarf finanziell unterstützt werden soll. In [...] Schweden funktioniert das Finanzierungssystem nach dem folgenden Prinzip: je mehr Mittel die Gemeinden für segregierende Angebote ausgeben (also für Sonderschulen oder Sonderklassen) desto weniger Mittel stehen für inklusive Angebote zur Verfügung“ (European Agency 2003, 38).

Diese finanzielle Regelung schließt zwar keine Bedarfsindikatoren für die Mittelzuweisungen aus, aber ermöglicht auch Inklusion (vgl. European Agency 2003, 38, 43). Die Dezentralisierung und die damit verbundene kommunale Pro-Kopf-Finanzierung der Schulen kann inklusive Bildungsangebote und -profile unterstützen (vgl. European Agency 2003, 44; BMBF 2003, 131).

5. Aktuelle Entwicklungen

Für die Einschulung in eine Särskola ist das *Elternwahlrecht* ausschlaggebend. 1996 wurde ein Modellgesetz zugunsten der Entscheidungsfreiheit der Eltern unabhängig von der Art und Schwere der Beeinträchtigung ihres Kindes verabschiedet (vgl. SOU 2003, 98ff.; SOU 2004, 107, 259). Ziel des Modellgesetzes ist, den Eltern eine größere Wahlfreiheit und einen größeren Einfluss auf die Schullaufbahn ihres Kindes zu ermöglichen. Die Veränderungen durch das Modellgesetz wurden von der Nationalen Bildungsagentur wissenschaftlich untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchungen waren überwiegend positiv, und seitdem wurde die Laufzeit dieses Modellgesetzes bereits mehrmals verlängert. Doch bis heute ist das Elternwahlrecht trotz bildungspolitischer Forderungen nach wie vor *nur* ein Modellgesetz und kein grundlegendes Recht im Schulgesetz (vgl. SOU 2004, 107, 259).

Auch die *Abschaffung der Särskola* ist ein stark diskutiertes Thema der schwedischen Bildungspolitik. Bisher wurde überwiegend versucht, die Inklusionsidee durch eine lokale und administrative Zusammenführung der beiden Schulformen (Grundskola und Särskola) zu realisieren. Dabei sollten die unterschiedlichen Schulformen aber nicht aufgehoben werden. Die Abschaffung der Särskola wurde 2001 auf bildungspolitischer Ebene erwogen. Im Dezember 2001 setzte die schwedische Regierung ein parlamentarisches Forschungskomitee ein, dessen übergeordneter Auftrag es war, einen Vorschlag zu erarbeiten, wie die zukünftige Ausbildung von Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung aussehen soll. Dazu hieß es im Auftrag an das Forschungskomitee:

„Das Komitee soll mit zwei parallelen Alternativen arbeiten und zwar, dass die Särskola und Sondererwachsenenbildung bestehen bleiben oder alternativ als eigene Schulformen aufgelöst werden“ (SOU 2003, 252; Übersetzung d. Verf.).

Durch einen politischen Wechsel 2003 wurde die Auflösung der Särskola aus dem Forschungsauftrag wieder herausgenommen. Der neue Bildungsminister formulierte dies in seinem veränderten Auftrag an das Forschungskomitee:

„Die fortsetzende Arbeit des Komitees soll sich an erster Stelle auf den Teil des Auftrags beziehen, der beabsichtigt, die Qualität in der Ausbildung von Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung sowohl in der Särskola und der Sondererwachsenenbildung als auch in den übrigen Schulformen zu verbessern. Auf diesem Hintergrund soll der Verfassungsvorschlag nur mit der Alternative eingereicht werden, die zur Folge hat, *dass die Särskola und Sondererwachsenenbildung als eigene Schulformen bestehen bleiben*. Ein wichtiger Ausgangspunkt für die fortsetzende Arbeit ist, dass die Kontakte und Kooperationen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Beeinträchtigung zunehmen sollen“ (SOU 2003, 252f.; Übersetzung und Hervorhebung d. Verf.).

Hier offenbaren sich die Grenzen der inklusiven Bildungspolitik in Schweden. Es zeigt sich, dass ihre Unterstützung auch von personellen und aktuellen bildungspolitischen Strategien abhängig ist.

Unterstützt wird die schulische Integration durch *die schwedische Behindertenpolitik*. Im Jahr 2000 wurde ein nationaler Handlungsplan beschlossen, der Menschen mit einer Behinderung als gleichberechtigte Bürger in der Gesamtgesellschaft in den Vordergrund stellt. Sein Titel „Vom Patienten zum Mitbürger“ markiert einen Paradigmenwechsel: Zuvor waren Behinderungsfragen meist auf Pflege und Fürsorge begrenzt und nun sind Demokratie und Menschenrechte die zentralen Begriffe der neuen Behindertenpolitik. Diese neue Bürgerperspektive auf Menschen mit Behinderungen soll in alle politischen und öffentlichen Bereiche und Tätigkeiten Eingang finden. Es ist das Ziel, „nach übergreifenden Lösungen für eine Gesellschaft zu suchen, die unter so vielen Aspekten und für so viele Menschen wie möglich zugänglich sein soll“ (SI 2006,1). Damit sollen „Speziallösungen für verschiedene Bevölkerungsgruppen“ vermieden werden (vgl. SI 2006, 1). Bis zum Jahr 2010 soll der nationale Handlungsplan umgesetzt sein. Zur Unterstützung wurde 2006 eine neue staatliche Behörde (Handisam) geschaffen (vgl. SI 2006, 1). Der Handlungsplan orientiert sich an den *UN-Standardregeln zur Chancengleichheit für Personen mit Behinderungen* von 1993. Sie waren das Ergebnis einer schwedischen Initiative und gelten seit ihrer Proklamation als Grundlage der schwedischen Behindertenpolitik. Auch für die schwedische Schulpolitik sind sie ein zentrales Leitdokument (vgl. Paulsson 2000, 20f.; SOU 2003, 24). Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in das Regelschulsystem wird in der sechsten Bestimmung der UN-Standardregeln gefordert:

„Die Bildung für Behinderte soll ein integrierender Bestandteil der nationalen Bildungsplanung, Lehrplanentwicklung und Schulorganisation sein. [...] Die Staaten sollen sich zum Ziel setzen,

das Sonderschulwesen schrittweise in das Regelschulwesen zu integrieren“ (UN 1993, Bestimmung 6.1 und 6.8).

In den *schwedischen Gesetzen* ist dieses Bestreben zu erkennen. Im schwedischen Schulgesetz wird der gleichberechtigte Zugang aller Kinder zum öffentlichen Schulsystem festgelegt. Zwar schließt das Schulgesetz separierende Unterstützungsformen noch nicht aus, aber durch einen gemeinsamen Lehrplan für alle obligatorischen Schulformen wird in Schweden zumindest die Forderung umgesetzt, dass die nationale Lehrplanentwicklung und Bildungsplanung auch die Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen integrieren soll (vgl. Utbildningsdepartementet 2006, 4).

6. Resümee

Die administrativen, finanziellen und verfahrenstechnischen Regelungen haben deutlich gezeigt, dass Inklusion ein Ziel der schwedischen Bildungspolitik ist. Bei der Definition des Förderbedarfs steht ein system- und umfeldorientierter Begriff im Vordergrund. Die Grundskola sind gesetzlich dazu verpflichtet, sich an die individuellen Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die dezentrale und output-orientierte Schulsteuerung und -finanzierung ermöglicht inklusive Schulprofile. Das sind wichtige bildungspolitische Voraussetzungen, um Inklusion zu verwirklichen. Doch noch wichtiger ist dafür die Verständigung auf ein zentrales Bildungsziel. In Schweden ist es die Gewährung gleicher Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche. Es wird für keine Schülerinnen- und Schülergruppe bestritten oder beschränkt. Demokratische Werte und die Gleichwertigkeit aller Menschen sind die grundlegenden Werte des schwedischen Schulsystems (vgl. Utbildningsdepartementet 2006, 3). Bei fast jeder bildungspolitischen Entscheidung steht das Ziel der Chancengleichheit im Fokus und ist der Motor für unbeirrte Erneuerungen und Veränderungen des Schulsystems (vgl. BMBF 2003, 143). Diese einheitliche Zielsetzung auf allen Ebenen des Bildungssystems ermöglicht ein inklusives Schulsystem.

Literaturverzeichnis

- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: BMBF
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation. Middelfart, Brüssel: European Agency
- Homburg, Ines (2004): Integrationspädagogische LehrerInnenausbildung in Schweden. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 321-329
- Paulsson, Karin (2000): Det ser så fint ut på papperet. Om barn med funktionshinder och Barnkonventionen. Stockholm: Rädda Barnen
- Persson, Bengt (2001): Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber AB
- SI: Schwedisches Institut (2002): Die schwedische Grundschule. Tatsachenbericht TS 39 s Em. Stockholm. URL: www.sweden.se/fact_sheets [rev. 28.06.2006]
- SI: Schwedisches Institut (2006): Die schwedische Behindertenpolitik. Tatsachenbericht TS 87 j. Stockholm: SI.URL: www.sweden.se/fact_sheets [rev. 28.06.2006]
- Skolverket (2002): I särskola eller i grundskola? Integrering Kvalitet Föräldrainflytande. Rapport 2002:216. Regeringsuppdrag Dnr 2002: 103404. Stockholm: Skolverket/ Fritzes
- Skolverket (2005a): Beskrivande data 2005. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 2005: 265. Stockholm: Skolverket/ Fritzes
- Skolverket (2005b): Handkapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid. Rapport 2005:270. Stockholm: Skolverket/ Fritzes
- Skolverket (2006): På andras villkor. Skolans möte med elever med funktionshinder. Rapport 2006:946. Stockholm: Skolverket/ Fritzes
- SOU: Statens offentliga utredningar (2003): För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. SOU 2003: 35. Stockholm: Fritzes/ Regeringkansliet
- SOU: Statens offentliga utredningar (2004): För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. SOU 2004: 98. Stockholm: Fritzes/ Regeringkansliet
- Utbildningsdepartementet (1985): Skollagen. 1985:1100. Stockholm: Svensk författningssamling (SFS). URL: <http://ritlex.riksdagen.se/> [rev. 28.06.2006]
- Utbildningsdepartementet (1994): Grundskolförordningen. 1994:1194. Stockholm: Svensk Författningssamling (SFS) oder unter: URL: <http://ritlex.riksdagen.se/> [rev. 28.06.2006]
- Utbildningsdepartementet (2006): Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Stockholm: Fritzes
- UN: Vereinte Nationen (1993): Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte. Auszug aus der Resolution [48/96] der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 20. Dezember 1993
URL: <http://www.behindertenbeauftragte.de/index.php5?nid=221&Action=home>
[rev. 28.06.2006]

Brigitte Kottmann

Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten

Die von der Kultusministerkonferenz 1994 veröffentlichten „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ zielen darauf ab, Integration als Normalfall und den Förderbedarf eines behinderten Kindes unabhängig vom Förderort Sonderschule zu sehen. Anstelle der „Sonderschulbedürftigkeit“ eines Kindes wird nun sein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ diagnostiziert. Dass die Förderung in der Regelschule nach wie vor eine Ausnahme darstellt, belegen die KMK-Daten von 2005: Immer noch werden etwa 86% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonder- bzw. Förderschulen beschult (vgl. KMK 2005). Als Reaktion auf die KMK-Empfehlungen von 1994 veränderte Nordrhein-Westfalen 1995 das Überweisungs- bzw. Feststellungsverfahren, das bis 2005 durch die „Verordnung über die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und die Entscheidung über den Förderort“ (VO-SF) geregelt wurde.¹

Dieser Beitrag stellt zentrale Ergebnisse eines Forschungsprojekts dar, welches die VO-SF bzw. seine Umsetzung empirisch untersucht. Es wird anhand ausgewählter Daten gezeigt, dass die behauptete „kopernikanische Wende“ durch die KMK-Empfehlungen (vgl. Bleidick/ Rath/ Schuck 1995) in Frage gestellt werden muss. Das Verfahren weist vielmehr deutliche historische Kontinuitäten auf, und auch Veränderungen von Bezeichnungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zu einem großen Teil immer noch um Selektion und Bildungsbenachteiligung geht. Diese Form von Benachteiligung

¹ Im Jahr 2005 wurde die VO-SF mit minimalen Änderungen in die „Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung“ integriert und seitdem in der Regel als AO-SF abgekürzt. In diesem Beitrag wird die Bezeichnung VO-SF verwendet, da sie sich explizit auf die Verordnung bezieht und zum Zeitpunkt der Datenerhebung die gültige Nomenklatur war. Die Bezeichnungen Sonderschule und Förderschule werden in diesem Beitrag synonym gebraucht, in NRW wurden 2005 alle Sonderschulen in Förderschulen umbenannt, zum Zeitpunkt der Datenerhebung war demnach „Sonderschule“ die gültige Bezeichnung (vgl. Schulgesetz NRW vom 15.02.2005).

gung spitzt sich wiederum zu und an ihrem unteren Ende steht nicht zufällig die Sonderschule für Lernbehinderte. Dennoch wird dieser Zusammenhang von der Bildungspolitik, der allgemeinen Pädagogik bzw. der Grundschulpädagogik und auch von der Sonderpädagogik bisher weitgehend vernachlässigt.

1. Sonderpädagogischer Förderbedarf: Begriff und Hintergründe

Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist eine Annäherung an den angelsächsischen Terminus der „Special Educational Needs“, der erstmals 1978 im so genannten „Warnock Report“ amtlich verwendet wurde (vgl. Schröder 2000, 69). Gleichwohl ist der Begriff bzw. die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf umstritten (vgl. Kottmann 2006): Eberwein (1995, 471) verweist beispielsweise darauf, dass jedes Kind einen individuellen Förderbedarf hat und somit die Frage nach zusätzlichem oder besonderem Förderbedarf problematisch ist. Dass die Etikettierung von Kindern „belohnt“ wird, kritisieren Füssel und Kretschmann (1993, 43) unter dem Stichwort „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ oder Wocken (1996, 34f.) als „Bedarfs-Angebots-Junktim“.

Die Gruppe der Kinder mit so genannten Lern- und Entwicklungsstörungen, d.h. mit den Behinderungskategorien Lernbehinderung, Erziehungsschwierigkeit und Sprachbehinderung bzw. den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache und Sprechen“ stellt mit fast 70% die überwältigende Mehrheit aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei handelt es sich um Behinderungskategorien bzw. Förderschwerpunkte, die hauptsächlich während der Schulzeit relevant sind, die überproportional häufig mit sozialer Benachteiligung korrespondieren und als „grundschulnahe“ Förderschwerpunkte bezeichnet werden können, da die Selektion typischerweise während der Grundschulzeit erfolgt.

Der signifikante Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbenachteiligung in Deutschland ist nicht erst seit der PISA-Studie bekannt. Das gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte, in die bundesweit mehr als 50% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen. Wocken (2000, 499) resümiert: „Die Sonderschüler bilden das Schlusslicht und sind die ärmsten Schüler aller Schulen.“ Vor allem Kornmann (vgl. z.B. Kornmann/ Kornmann 2003) weist seit Jahren nachdrücklich auf die Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte hin und kritisiert, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund im Jahr 2000

in der BRD ein 2,1-mal so großes Risiko hatten, zu einer Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden wie deutsche Kinder, in NRW ist das Risiko sogar 2,6-mal so groß (vgl. auch Gomolla/ Radtke 2002). Die Studie von Haeberlin u.a. (1990) zeigt, dass lernbehinderte Kinder an der Sonderschule geringere Lernfortschritte machen als lernbehinderte Kinder, die in der allgemeinen Schule verbleiben, so dass die Segregation auch unter dem Anspruch der besseren Förderung höchst kritikwürdig ist. Die im vorliegenden Band publizierten Ergebnisse von Wocken (2005) untermauern dieses zusätzlich. Trotzdem verzeichnet die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den letzten Jahren einen signifikanten Anstieg – und dieses nicht analog zur Gesamtschülerzahl: Im Jahr 2003 galten 5,6% aller Schülerinnen und Schüler als sonderpädagogisch förderbedürftig (vgl. KMK 2005, 4), im Jahr 1990 lag die Zahl noch bei 4,0% (vgl. KMK 2001, 5).

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im meiner empirischen Untersuchung habe ich eine Vollerhebung sämtlicher Überweisungsgutachten der drei genannten Förderschwerpunkte des Schuljahres 1999/2000 eines nordrhein-westfälischen Schulamtsbezirks durchgeführt. Die Datengrundlage besteht aus insgesamt 167 Gutachten, davon 102 mit dem vermuteten Förderschwerpunkt Lernen, 34 mit dem vermuteten Förderschwerpunkt Sprache und Sprechen sowie 31 mit dem vermuteten Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Gutachten zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf enthalten ausführliche Informationen über die betroffenen Kinder und liefern ein empirisches Untersuchungsmaterial, mit dem nicht nur die Umsetzung des Verfahrens gemäß VO-SF quantitativ und qualitativ analysiert werden kann. Sie können auch als Schnittstelle zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule bzw. zwischen Etikettierung und Nicht-Etikettierung gesehen werden. In der Analyse geht es ausdrücklich nicht um Kritik an den beteiligten Gutachterinnen und Gutachtern, sondern vielmehr um bestehende strukturelle Zusammenhänge des aktuellen Schulsystems. Die von mir aus grundschulpädagogischer Perspektive vorgenommene Analyse fokussiert sowohl Strukturen der Gesamtgruppe als auch die individuellen Situationen und Schullaufbahnen der einzelnen Kinder und zeigt auf diese Weise wiederkehrende Muster von Benachteiligung und Selektion auf.

Die zentralen Fragestellungen der Gutachtenanalyse lauteten: Bei welchen Kindern wird ein Verfahren gemäß VO-SF durchgeführt? Wie alt sind die Kinder, welchen Geschlechts und welcher Herkunft sind sie? Wie war ihre

bisherige Bildungskarriere? Wie verläuft das Verfahren und welche Entscheidungen werden getroffen? Sind Unterschiede im Hinblick auf den Förderschwerpunkt oder die Herkunft der Kinder zu konstatieren? Gibt es Muster bezüglich der verschiedenen Schulkarrieren der Kinder?

Mit Hilfe eines Erhebungsbogens wurden aus allen Gutachten quantitative und qualitative Daten entnommen. In quantitativer Hinsicht erfolgte eine statistische Analyse von univariaten und bivariaten Verteilungen (Häufigkeiten und Mittelwerte) sowie eine multivariate Analyse (Clusteranalyse). Die qualitativen Daten wurden mittels einer Inhaltsanalyse untersucht und interpretiert.

3. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte

Die quantitative Auswertung zeigt, dass insgesamt 90% der Verfahren auch zu einer Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf führen. Somit muss die häufig zu Beginn des Verfahrens gegenüber den Eltern formulierte Behauptung, eine Überprüfung sei unverbindlich, angezweifelt werden.

Die Analysen führen zutage, dass die einzelnen Förderschwerpunkte jeweils spezifisch besetzt sind: Vor allem beim Förderschwerpunkt Lernen sind überwiegend sozial benachteiligte Kinder, Kinder mit einem Migrationshintergrund und Kinder mit Selektionserfahrungen (z.B. durch Zurückstellung oder Klassenwiederholung) von einem Feststellungsverfahren (nach der VO-SF) betroffen. Etwa 40% der Kinder sind Mädchen, so dass bei diesem Förderschwerpunkt das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen ist. Von allen Kindern mit Migrationshintergrund, die von einem Feststellungsverfahren betroffenen waren, wurde bei 86% der Förderschwerpunkt Lernen vermutet. Der Förderschwerpunkt Sprache und Sprechen wird dagegen von deutschen Kindern (82%) dominiert. Diese sozial vergleichsweise begünstigten Kinder – etwa drei Viertel sind Jungen – werden direkt in die Sprachheilschule eingeschult. Zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gehören ebenfalls fast ausschließlich Jungen (97%). Diese Gruppe ist aber – im Hinblick auf die familiären Hintergründe, die soziale und ethnische Herkunft und bisherige Selektionserfahrungen – eher heterogen. 23% der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Auffällig ist der hohe Anteil von Kindern allein erziehender Mütter (55%).

Der Förderort eines Kindes soll zwar unabhängig vom Schwerpunkt des sonderpädagogischen Förderbedarfs zugewiesen werden, gleichwohl sind es aber ausschließlich die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die in mögliche Formen integrativer Beschulung *nicht* einbezogen sind: So werden 74% der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und 92% mit dem Förderschwerpunkt Sprache, aber 100% mit dem Förderschwerpunkt Lernen zur Sonderschule überwiesen. Neben regionalen Besonderheiten des untersuchten Schulamtsbezirks, in dem nur wenige Schulen integrativ unterrichten, kann dies daran liegen, dass Integrationsklassen in der Regel bereits vor Schulbeginn zusammengesetzt werden und es im Laufe der Grundschulzeit nur in Ausnahmefällen möglich ist, dort einen Platz zu bekommen. Da der Förderbedarf im Bereich Lernen in der Regel erst während der Schulzeit des Kindes und selten vor der Einschulung festgestellt wird, fällt diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern häufig strukturell aus der Zuweisung zum Förderort „Gemeinsamer Unterricht“ heraus. Füssel und Kretschmann (vgl. 1993, 43) haben unter dem Stichwort „Qualitäts-Exklusivitäts-Dilemma“ kritisiert, dass mit einer besseren Ausstattung die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass Integration eine Exklusivveranstaltung lediglich für Initiativen mit größerer Durchsetzungskraft bleibt, d.h. für Kinder von Eltern, die sich bewusst für einen gemeinsamen Förderort engagieren. Unter Berücksichtigung dieser Kritik untermauert die Analyse der Zuweisung des Förderorts, dass vor allem die Gruppe der Lernbehinderten eine Gruppe ohne Lobby ist, da für sie keinerlei integrative Beschulungsformen vorgeschlagen werden. Zu einem ähnlichen Schluss kam nach einer Analyse der Berliner Schulentwicklung bereits vor 10 Jahren Stoellger (1995, 573): „Integration findet ohne die Lernbehinderten statt. Die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, bleibt von den Bemühungen um integrative Unterrichtsformen in der Allgemeinen Schule ausgeschlossen.“ Aber umgekehrt wächst bundesweit die Zahl der Lernbehinderten durch die sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule *neben* der Sonderschule (vgl. KMK 2005).

3.2 Benachteiligung der Benachteiligten durch besonders frühe Selektion

Mit Hilfe einer multivariaten Clusteranalyse wurden verschiedene Typen von Kindergruppen identifiziert, bei denen einzelne Strukturmomente der Benachteiligung auffallen. Die Cluster sind in sich möglichst homogen und verhalten sich zueinander möglichst heterogen. Es wurden sechs strukturtypische Gruppen identifiziert, die sich deutlich voneinander abgrenzen:

1. die sozial benachteiligten lernbehinderten deutschen Mädchen (16%),
2. die sozial benachteiligten lernbehinderten Kinder mit Migrationshintergrund (14%),
3. die überalterten sitzengebliebenen lernbehinderten Jungen (13%),
4. die früh überwiesenen deutschen Jungen mit Erziehungsschwierigkeit oder Sprachbehinderung (36%),
5. die zurückgestellten lernbehinderten Jungen (13%) und
6. die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (9%)².

Über das Dargestellte hinausgehend bestätigte die differenzierte Analyse der Cluster die bereits in der theoretischen Auseinandersetzung und in der quantitativen Analyse herausgearbeiteten *Strukturmomente von Benachteiligung*: Erstens wirkt sich eine unterprivilegierte Herkunft benachteiligend für die Kinder aus, ebenso – zweitens – ein durch das Verfahren erfolgter Schulformwechsel, der – im Gegensatz zu einer sofortigen Einschulung beispielsweise an der Sprachheilschule – eher als Misserfolg empfunden werden kann. Drittens sind aus einer förderungsorientierten Perspektive Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben und bereits von schulischer Selektion betroffen waren, deutlich benachteiligt. Viertens ist bezüglich einer möglichen Partizipation der Eltern wichtig, ob deren Meinung zum Verfahren ernst genommen wird und ob sie sich aktiv daran beteiligen. Und fünftens ist in institutioneller Hinsicht bedeutsam, welcher Förderort, d.h. Sonderschule oder allgemeine Schule, aber auch welche Sonderschulform, zugewiesen wird.

Besonders kritikwürdig ist das Ergebnis, dass bei Kindern, bei denen mehrere Indikatoren (Sozialhilfebezug, beengte Wohnverhältnisse, höhere Gesamtkinderzahl) für eine soziale Benachteiligung vorhanden sind, ein Verfahren deutlich früher durchgeführt wird. Beim Cluster 2, den sozial benachteiligten lernbehinderten Kindern mit Migrationshintergrund, besuchen die Kinder zum Zeitpunkt des Feststellungsverfahrens im Mittelwert die Klasse 1,2. Obwohl lediglich ein Drittel der Eltern mit der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf ihrer Kinder einverstanden ist, werden die Verfahren am schnellsten abgeschlossen (drei Monate Dauer). Somit kann für diese Untersuchung die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur in einem besonders hohen Maße von Sonderschulüberweisung betroffen sind, sondern auch noch zu einem innerhalb ihrer Bildungskarriere besonders frühen Zeitpunkt und dieses häufig gegen den Willen der Eltern.

² Eine tabellarische Übersicht mit detaillierten Informationen und Daten zu den einzelnen Clustern findet sich in der Veröffentlichung der Dissertation (Kottmann 2006).

Die qualitative Analyse der Gutachtexte zeigt zudem, dass die Gutachten sehr häufig als Legitimationsgutachten anzusehen sind, die die Überweisung eines Kindes in eine sonderpädagogische Zuständigkeit begründen und absichern. Die Etikettierung und Selektion sowie die primäre Orientierung an den Schwächen der Kinder und die differenztheoretische Argumentation, durch die Gegenüberstellung von angeblich statischen Eigenschaften, hat sich durch das geänderte Verfahren offenbar nicht grundsätzlich verändert. Förderdiagnostische Verfahren werden zwar auch eingesetzt, die Interpretation der Intelligenzdiagnostik dominiert jedoch noch einen Großteil der Gutachten.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Durch die Kategorisierung und Etikettierung bestimmter Kinder ist Schule aktiv an ihrer Benachteiligung beteiligt und dafür auch mit verantwortlich. Die Benachteiligung bestimmter Gruppen – der sozial Schwachen, der Kinder mit Migrationshintergrund, der Jungen – wird auch durch das Verfahren selbst hergestellt bzw. manifestiert. Wocken formulierte auf der Integrationsforschertagung 2006 die Frage „Fördern Förderschulen?“ und zeigte, dass in seiner Untersuchung „an keiner Stelle deutlich geworden (ist), dass eine längere Schulzeit in der Förderschule einen positiven Effekt hat; eher das Gegenteil ist der Fall“ (2005, 66). Den Schülerinnen und Schülern wird in ihrer Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit eine dauerhafte Einschränkung zugeschrieben, und sie werden durch eine Überweisung auf eine Sonderschule tatsächlich in ihren Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt, indem ihnen das gemeinsame Lernen in der Regelschule vorenthalten wird. Den sozial benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund, die bereits im ersten Schuljahr an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen werden, wird somit an der Regelschule kaum eine Chance gegeben. Diese Kinder kommen einer neuen Figur der Bildungsbenachteiligung sehr nahe: Das katholische Arbeitermädchen vom Lande, das in den 1960er Jahren die am stärksten benachteiligte Gruppe repräsentierte, wird aktuell vom sozial schwachen Kind mit Migrationshintergrund an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen abgelöst.

Die qualitative Analyse hat unter anderem deutlich gemacht, dass die Problematik des sonderpädagogischen Förderbedarfs auch in seiner starren Zuschreibung und der Ausschließlichkeit liegt (vgl. hierzu auch Hinz 1997). Gomolla und Radtke (2002, 258) warnen in diesem Zusammenhang davor, dass unscharfe Kriterien flexibel angewandt werden, was die Gefahr von Institutioneller Diskriminierung durch Ermessensspielräume (beispielsweise

von Kindern mit Migrationshintergrund) erhöht. Entweder hat ein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf oder nicht, es ist lediglich eine Ja-Nein-Antwort möglich. Dadurch werden wiederum Kinder in zwei Gruppen geteilt, in Behinderte und Nichtbehinderte bzw. sonderpädagogisch Förderbedürftige und nicht sonderpädagogisch Förderbedürftige. Die Beschreibungen in den Gutachten zeigen, dass in vielen Fällen keinerlei Eindeutigkeit besteht. Gleichwohl haben die betroffenen Kinder teilweise erhebliche Schwierigkeiten, es gibt jedoch so gut wie keine Möglichkeit, in einzelnen Bereichen oder Fächern oder für eine bestimmte Zeit intensiver gefördert zu werden oder in der eigenständigen Lösung eines Problems intensive Hilfe zu halten, ohne dass das Kind in eine veränderte institutionelle Zuständigkeit kommt und möglicherweise die Regelschule verlassen muss. Es besteht also das Dilemma, dass einzelne Kinder mehr Unterstützung oder mehr Zeit benötigen, dass durch Selektionsentscheidungen jedoch vor allem bereits benachteiligte Kinder wiederum benachteiligt werden und dass dieses – insbesondere beim Förderschwerpunkt Lernen – eine häufig irreversible Laufbahntscheidung bedeutet. Dringend notwendig ist somit eine Entkoppelung von Förderdiagnostik und Etikettierung auf der einen und Ressourcenvergabe auf der anderen Seite und damit auch eine Aufhebung der exklusiven Zuständigkeiten in der Beschulung bzw. Förderung der Kinder. Aktuell zielt der Bielefelder Modellversuch zur konsekutiven Lehrerbildung (vgl. Hänsel 2004) u.a. darauf, die Problematik dieser Entweder-Oder-Zuordnung auf der Ebene der Lehrerbildung zu durchbrechen: Ausgehend von der allgemeinen Erziehungswissenschaft ermöglicht das Studium der „Integrierten Sonderpädagogik“ eine Doppelqualifikation, d.h. das Lehramt für Sonderpädagogik kann ausschließlich in Kombination mit einem Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen erworben werden. Mit dieser Doppelqualifikation, die von Dagmar Hänsel einmal als „gebrochene Sozialisation“ bezeichnet wurde, wird angestrebt, anstelle von Sonderpädagogen für „besondere“ Kinder und Regelpädagogen für „normale“ Kinder Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die sich für die Erziehung und Bildung *aller* Kinder verantwortlich fühlen.

Literatur

- Bleidick, Ulrich/ Rath, Waltraut/ Schuck, Karl Dieter (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., Heft 2, 247-264
- Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg., Heft 10, 468-476

- Füssel, Hans-Peter/ Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen.* Witterschlick und Bonn
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske und Budrich
- Haeblerlin, Urs/ Bless, Gérard/ Moser, Urs/ Klaghofer, Richard (1990): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.* Bern, Stuttgart und Wien: Paul Haupt
- Hänsel, Dagmar (2003): *Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg., Heft 4, 594-612
- Hänsel, Dagmar (2004): *Integriertes sonderpädagogisches Bachelor- und Masterstudium an der Universität Bielefeld. Strukturverschlechterung statt Qualitätsverbesserung?* In: Carle, Ursula/ Unkel, Anne (Hrsg.): *„Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule“.* Jahrbuch Grundschulforschung 8. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 81-90
- Hinz, Andreas (1997): *„Integrative Diagnostik“ zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen.* In: Meißner, Klaus (Hrsg.): *Integration – Schulentwicklung durch integrative Erziehung.* Berlin, 159-169
- Kornmann, Reimer/ Kornmann, Aline (2003): *Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte.* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54. Jg., Heft 7, 286-289
- Kottmann, Brigitte (2005): *Benachteiligung durch die VO-SF?* In: *Schulverwaltung NRW*, 16. Jg., Heft 11, 301-303
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kultusministerkonferenz der BRD (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD am 06.05.1994.* Bonn
- Kultusministerkonferenz der BRD (2001): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990 bis 1999. Statistische Veröffentlichungen Nr. 153.* Bonn und Berlin
- Kultusministerkonferenz der BRD (2005): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 177.* Bonn und Berlin
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1995): *Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort (VO-SF) vom 22.05.1995 mit den Verwaltungsvorschriften.* In: BASS 14-03 Nr. 2.1 und 2.2
- Schulgesetz Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005. URL: www.bildungsportal.nrw.de [rev. 02.07.2006]
- Schröder, Ulrich (2000): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe.* Stuttgart: Kohlhammer
- Stoellger, Norbert (1995): *Die aktuelle Situation der Beschulung Lernbehinderter.* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46. Jg., Heft 12, 568-575
- Wocken, Hans (1996): *Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff.* In: *Sonderpädagogik*, 26. Jg., Heft 1, 34-38

- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., Heft 12, 492-503
- Wocken (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [rev. 02.07.2006]

Andrea Platte

Didaktische Fundierung inklusiver

Bildungsprozesse: Wie viele Seiten hat ein Ding?

„Wie viele Seiten hat jedes Ding?“, fragt in einem Roman von Ulla Hahn (2003) das Mädchen Hildegard den Großvater, und der antwortet: „So viele, wie wir Blicke darauf werfen!“ Frage und Antwort geben einen Hinweis auf die Gestalt *inklusive Bildungsprozesse*: Jedes Ding hat so viele Seiten, wie es Blicke auf sich ziehen kann. Das macht ein Ding veränderbar, je nachdem wer es wann und wo anblickt in der Absicht, es zu entdecken, zu erfassen, zu verstehen. Das Ding – synonym kann von der Sache oder vom Gegenstand, im Hinblick auf schulische Lern- und Bildungsprozesse vom *Lerngegenstand* gesprochen werden – erschließt sich in der Vielfalt von Betrachtungs- und Wahrnehmungsweisen. Diese sind individuell verschieden (von unterschiedlichen Betrachtenden ausgehend) und individuell veränderbar (entsprechend der Position oder Lebensphase ein- und desselben Betrachters). Die Entdeckung eines (Lern-)Gegenstandes als Repräsentant und Bestandteil der zu entdeckenden Welt ist somit auf vielfältige Zugänge angewiesen, um ein tendenziell vollständiges Erschließen zu ermöglichen.

1. Viele Seiten – eine Aufgabe

Inklusive Bildungsprozesse verstehen Bildung als ein Erschließen von Welt, das keinen Blick ausschließt, sondern die Vielfalt von Perspektiven benötigt. Zudem ergibt sich ‚Mehrperspektivität‘ aus dauerhafter Bewegung (Prozess), die offen ist für Veränderbarkeit und die sich den (Lern-)Gegenständen mit einer gewissen Behutsamkeit nähert: „Mit dem Aneignen ist es nicht getan. Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich enthalten kann, ist nicht gebildet“ (Horkheimer 1952, 415). In diesem Sinne verstandene Bildung als Begegnung mit der uns umgebenden Welt kann dem Anliegen einer nicht aussondernden *Education for all* als Leitziel gerecht werden. Neben der Frage nach der Gemeinsamkeit und Verschiedenheit der Menschen geht es dabei um die

Vielfalt der uns umgebenden Welt und darin wiederum um die Vielseitigkeit eines jeden Gegenstandes und Inhaltes. „Nur wo Dinge, ohne ihre Identität zu verlieren, von vielen in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden, so dass die um sie Versammelten wissen, dass ein Selbes sich ihnen in äußerster Verschiedenheit darbietet, kann weltliche Wirklichkeit eigentlich und zuverlässig in Erscheinung treten. So ist Realität unter den Bedingungen einer gemeinsamen Welt nicht durch eine allen Menschen gemeinsame ‚Natur‘ garantiert, sondern ergibt sich vielmehr daraus, dass ungeachtet aller Unterschiede der Position und der daraus resultierenden Vielfalt der Aspekte es doch offenkundig ist, dass wir alle mit demselben Gegenstand beschäftigt sind“ (Arendt 1981, 72f.).

Das Befasstsein mit „demselben Gegenstand“ ist verbindend und bindend zugleich und birgt bei allen zu erwartenden Diskrepanzen die Chance, sich im gemeinsamen Anliegen zu verbünden. „Jede menschliche Beziehung ist vermittelt, sie gründet in einer gemeinsamen Bekümmernis um ein Anderes, sei es das *summum bonum*, Gerechtigkeit oder ein schlichtes Werk. Erst ein solches Interesse gibt der Beziehung Bestand“ (Horkheimer 1952, 415). Das verbindende Bemühen um eine gemeinsame Sache, in dem Beziehungen sich gestalten können, möchte ich als möglichen Ausgangspunkt didaktischer Entscheidungen festhalten – als Gemeinschaft stiftende, als zu Gemeinschaft verpflichtende Aufgabe.

2. Didactica Magna

Geprägt durch Lernerfahrungen in einem hoch ausdifferenzierten Schulsystem haben wenige Lehrer/innen während ihrer Schullaufbahn persönliche Erfahrungen mit Heterogenität und Perspektivenvielfalt machen können. Wo die Überzeugung herrscht, Lernende können sich am besten unter ‚ihresgleichen‘, also im möglichst homogenen Umfeld entwickeln, wird die Vielfalt an Perspektiven und demzufolge die Vielseitigkeit der Dinge eingeschränkt. Die Diskussion um didaktische und schulstrukturelle Konsequenzen aus den Erkenntnissen der PISA-Studien ist kontrovers: Im Beharren auf gewachsenen Strukturen wird auf der einen Seite eine verstärkte Leistungsorientierung mit steigenden separierenden Tendenzen angestrebt, während auf der anderen Seite die offensichtlich positiven Erfahrungen mit längerem gemeinsamem Lernen Anlass zur Argumentation gegen das mehrgliedrige Schulsystem und für eine grundlegende Umstrukturierung geben (vgl. u.a. Röhner 2004; Stern 2005).

Unabhängig von schulstrukturellen Fragen ist die Heterogenität Lernender und die Vielseitigkeit von Lerninhalten seit jeher Thema der Didaktik als ‚Kunst des Lehrens‘. Rückblickend auf ihre geschichtliche Entfaltung und Entwicklung seit dem Erscheinen der *Didactica Magna* im Jahre 1628 kann festgestellt werden, dass damals Johan Amos Comenius einen für seine Zeit revolutionären Vorstoß in Richtung Nichtaussonderung gewagt hat, indem er umfassend begründete, dass „auch das schwache Geschlecht Zugang zu den Wissenschaften“ haben solle (Comenius 1912, 51). Zugleich kann ihm aus heutiger Sicht vorgeworfen werden, dass weiterhin Personenkreise von (schulischer) Bildung ausgeschlossen blieben und z.B. seine Überzeugung, „Ungeheuer von Menschen und solche, denen Gott den Verstand versagte“ seien der Erziehung nicht zugänglich und „wie knorriges Holz liegen zu lassen“ (Comenius, zitiert nach Wilhelm 2002, 15), sich durchaus diskriminierend liest. Mit der Öffnung der Schulen für Mädchen und Kinder außerhalb des Bildungsbürgertums ist jedoch die Bereitschaft erkennbar, Schülerinnen und Schüler als individuell verschieden zu sehen und dieser Verschiedenheit im Unterricht zu begegnen: „So viel im allgemeinen darüber, dass die Bildung für alle nötig ist. Dasselbe wird sich zeigen, wenn wir die verschiedenen Fähigkeiten der Menschen betrachten. Niemand wird wohl bestreiten, dass die Schwachen der Erziehung bedürfen, um sie aus ihrer natürlichen Stumpfheit aufzurütteln; aber die Begabten bedürfen der Zucht erst recht, weil ein grübelnder Verstand sich unnützen, sonderbaren und gefährlichen Dingen zuwenden wird, wenn man ihn nicht mit Nützlichem beschäftigt“ (Comenius 1912, 46). Heute wird Comenius’ Aussage, Didaktik sei die große Kunst, „alle Kinder alles allumfassend zu lehren“ gerne und vor allem da zitiert, wo für integratives Lernen argumentiert oder anspruchsvolle Bildung für alle gefordert wird (vgl. Lamers/ Klauß 2003). Auf mehreren Ebenen kann die Aussage – unter der Voraussetzung, dass *alle* heute tatsächlich *alle* meint, denn „Integration ist unteilbar“ (Muth 1986, 24) – zur Formel nicht aussondernder Bildung werden, indem sie proklamiert, dass

- a) kein Mensch von Bildung und Lernen ausgeschlossen bleibt,
- b) jeder Lernende das Recht auf jeden Bildungsinhalt hat und
- c) der Bildungsinhalt selber allumfassend, das heißt in der ihm eigenen Vielseitigkeit zu vermitteln ist.

Entfaltet sich diese in der Vielfalt der auf den Bildungsinhalt geworfenen Blicke (wie es die schlichte Antwort des Großvaters ausdrückt), so können gar nicht genug Sichtweisen einbezogen werden. Je heterogener das Umfeld, desto deutlicher kann sich die Vielseitigkeit eines Inhaltes präsentieren, kann er erkennbar, spürbar werden. Gegenwärtige Didaktik kann dann als „große

Kunst“ und als zeitgemäße „Didactica Magna“ bezeichnet werden, wenn sie es sich zur ureigenen Aufgabe macht, Vielfalt zu präsentieren und zu repräsentieren – und wenn nicht diese Herausforderung, die als Wesenskern von Weltentdeckung erscheint, im Vorfeld durch strukturelle Entscheidungen (Schulformzuweisungen) eingeschränkt wird.

3. Vielseitiges Interesse als didaktische Aufgabe

Während der fast 400 Jahre, die zwischen Comenius' Erforschung der Kunst des Lehrens und gegenwärtigen didaktischen Diskussionen liegen, ist der Umgang mit der Vielseitigkeit der Dinge und der Vielfalt der Lernenden (und demzufolge der Blicke) eine zentrale Frage. Beispielhaft seien genannt „das vielseitige Interesse“, welches nach Herbart (1776-1841) von interessanten Gegenständen ausgeht, der Wunsch Rousseaus (1712-1778), „das Verhältnis zu den Dingen zu klären“, die Frage Leibniz' (1646-1716) nach der „Vielheit in der Einheit“ oder das Bild Humboldts (1767-1835) vom in ein Gefüge von Beziehungen eingeflochtenen Menschen (vgl. Platte 2005, 202). Die Reformpädagogik um 1900 – als Reformbewegung mit der gegenwärtigen Integrationsbewegung stark verwandt – hat nachhaltige unterrichtsmethodische Impulse gegeben. Den Umgang mit Heterogenität betreffend lassen die jahrgangsübergreifenden Gruppen innerhalb der Schulgemeinde nach Peter Petersen, die von Berthold Otto vertretene Überzeugung, am besten sei in einer „großen Schar von Kindern jeden Alters“ (Otto 1921, 204) zu lernen, sowie die Einbeziehung behinderter Kinder bei Maria Montessori und Rudolf Steiner deutlich die Tendenz zum Lernen in Unterschiedlichkeit und Vielfalt erkennen (vgl. Platte 2005, 159f.).

Blickt man chronologisch weitergehend auf didaktische Konzeptionen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, so ist die zunehmende Notwendigkeit, in didaktischen und methodischen Entscheidungen die Pluralität Lernender ausdrücklich zu berücksichtigen, unverkennbar. Klafki (1985, 228) spricht sich für die Gesamtschule als bevorzugte Schulform aus. Mit der inneren Differenzierung bietet er Strategien zum Lernen in heterogenen Gruppen an und bringt Offenheit gegenüber Heterogenität zum Ausdruck: „Die sogenannte Jahrgangsklasse ist keine homogene Lerngruppe! Wer das ignoriert, übergeht die tatsächliche Unterschiedlichkeit der in einer Klasse zusammengefassten Schüler“ (Klafki 1985, 122). Bereits im Jahr 1985 macht er mit Bezug auf empirische Forschung darauf aufmerksam, dass in homogenen Lerngruppen nicht besser gelernt wird als in heterogenen (Klafki 1985, 123f.). Eine humane und demokratische Schule, die sich der Solidaritätsfä-

higkeit, der Selbstbestimmungsfähigkeit und der Mitbestimmungsfähigkeit verpflichtet, kann nicht ausschließen.

Einen steigenden Bezug zu Vielfalt und Pluralität als Basis didaktischer Überlegungen lassen die in den 1990er-Jahren entwickelten Konzeptionen konstruktivistischer Didaktik erkennen. So spricht Edmund Kösel von „vielfältigen Wegen zum Wissenserwerb“, von „uneingeschränkter Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schülerpersönlichkeiten“ und von „Pluralität als Kennzeichen der Postmoderne“ (1995, 177). Kersten Reich hebt die Vielfalt von Interessen, Erwartungen und Ansprüchen gegenüber homogenen Lerngruppen hervor. Lernen und Welt-Wahrnehmung sind für ihn ein gemeinsamer Konstruktionsprozess (vgl. Reich 2002).

Trotz der angedeuteten und zunehmenden Berücksichtigung von Individualität und Verschiedenheit in neueren didaktischen Konzeptionen und trotz der durch Multikulturalität, Migration sowie steigende soziale Unterschiede offensichtlicher werdenden Heterogenität innerhalb der ausdifferenzierten, nach Homogenisierung strebenden Schulformen macht bis heute keine in der allgemeinen Pädagogik zu verortende Didaktik explizit die Frage der Heterogenität, der Nicht-Aussonderung, der Schule für alle zu ihrem Anliegen. Somit ist nach wie vor die Entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers die erste didaktische Konzeption im deutschsprachigen Raum, die das Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1989) als ihr Kernstück versteht. Dass sie zwar sowohl in der schulischen Integration als auch in sonderpädagogischen Fachrichtungen vertreten wird, innerhalb der allgemeinen Pädagogik aber wenig Berücksichtigung findet, mag daran liegen, dass der Umgang mit Heterogenität nach wie vor, wenn nicht sogar als Aufgabe besonderer Institutionen und Schulformen, so doch zumindest als Aufgabe von Spezialist/innen (Sonderpädagog/innen) betrachtet wird. Mit dem Ziel der Allgemeinen Pädagogik richtet sich die Entwicklungslogische Didaktik ausdrücklich nicht an einen ‚besonderen‘ Personenkreis, sondern schließt alle Lernenden ein.

Ausgehend von der Fachdidaktik des Sachunterrichts, der Grundschulpädagogik und der Integrations-/ Inklusionsforschung hat Simone Seitz (2005) eine Konzeption „inkluisiven Sachunterrichts“ entwickelt, in der die Berücksichtigung der Kinderperspektiven einen gemeinsamen Inhalt – exemplarisch gezeigt am Beispiel „Zeit“ – für Kinder mit extrem unterschiedlichen kognitiven Lernvoraussetzungen erschließen lässt. Exemplarisch wird dabei deutlich, wie fachdidaktische Entscheidungen vor diesem Hintergrund im Sinne einer Zuständigkeit für alle Kinder getroffen werden können.

Das im Folgenden veranschaulichte Bild der didaktischen Auffächerung ist der Vorschlag, von den Dingen ausgehend Vielseitigkeit zu entdecken und

dabei vielfältige Perspektiven (auch Kontroversen) als einander ergänzend zu erleben. „Das Anderssein des Anderen an uns heranzulassen, indem wir zu ihm in ein lernendes Verhältnis treten, bedeutet mehr als ein bloßes Geltenlassen und Respektieren, es ist offenbar eine Herausforderung an unsere eigene Erfahrungsorganisation“ (Bürmann 1997, 127). Ein lernendes Verhältnis zum anderen einzunehmen, kann „Umlernen“, wenn nicht sogar „Verstörung“ bedeuten (Bürmann 1997, 127), enthält aber die Chance gegenseitiger Ergänzung.

4. Didaktische Auffächerung: EinFach aufgefächert

Das Bild des Fächers soll im Folgenden die ‚Auffächerung‘ eines Lerngegenstandes veranschaulichen: Erscheint selbiger in geschlossener Form ein-dimensional und verdichtet, so öffnet er in der Auffaltung zuvor nicht sichtbare Facetten, vergleichbar mit einem Gegenstand, der – bei erster Betrachtung einseitig – an Dimensionen gewinnt, je mehr Blicke auf ihn fallen. Jeder Unterrichtsinhalt kann wie ein Fächer unterschiedlich betrachtet werden und die ihm eigene Vielseitigkeit erst in der Auffächerung ‚entfalten‘, kann Seiten und Bilder eröffnen, die in der geschlossenen Form zwar vorhanden, aber verborgen sind. ‚Einfach und aufgefüchert‘ – im Wissen über beide Möglichkeiten liegt zum einen die zu erwartende Vielseitigkeit und zum anderen das, was unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge verbindet: In der Rückführung auf Grundstrukturen und elementare Bestandteile bleibt Verschiedenes miteinander verbunden, bleibt Gemeinsamkeit erhalten, lässt sich das eine im anderen erkennen (vgl. Platte 2005, 222).

Um den Jahreswechsel 1945/46 zeichnete Pablo Picasso eine Serie von „toros“ (Stieren), wobei er – ausgehend von einer ersten, naturgetreuesten Zeichnung sich zunehmend auf scheinbar wesentliche Linien beschränkt, bis der elfte Stier schließlich, fast einer Kinderzeichnung gleich, nur noch aus wenigen Strichen besteht (vgl. Laniado-Romero 2004, 11ff.). Faszinierend ist bei der Betrachtung nicht nur das scheinbar ‚rückwärts‘ gerichtete Vorgehen vom Komplexen zum Einfachen, sondern auch die unübersehbare Tatsache, dass in jedem gezeichneten Tier unverkennbare Charakteristika eines jeden anderen Tieres enthalten sind. Eines findet sich im anderen. Das Wesentliche lässt sich erkennen im vermeintlich Reduzierten, genau so wie im Vollständigkeit vermittelnden Komplexen. In komplexer Auseinandersetzung mit der Breite und Tiefe eines Inhaltes lässt sich dieser auf seine Ursprünglichkeit zurückführen. In den dabei zu entdeckenden Grundstrukturen bleiben Unterschiedlichkeiten miteinander verbunden, wird das Gemeinsame im Verschie-

denen erkennbar. Lehrende sind in diesem Prozess der Auffächerung immer auch Lernende, weil die gemeinsame Betrachtung von Inhalten – auch im Unterricht – Überraschungen offen hält und Bekanntes neu sehen lässt. Auffächerung bedeutet demnach auch Offenheit im Umgang mit den Dingen, die zwar vertraut werden, aber nie endgültig erschlossen werden können. Die *didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse* liegt in einer Unterrichtsgestaltung, die auf der Suche nach Perspektiven unterschiedlichste Zugangsweisen von ‚schwer behinderten‘ bis hin zu ‚schwer begabten‘ Lernenden unterstützt und dabei Offenheit und Überraschungen vorbehält. Ein durch das Erkennen des anderen unterstütztes Lernen macht die gemeinsame Aufgabe zum gemeinsamen, Solidarität stiftenden Anliegen.

5. Inklusive Momente im Prozess

Mit der Gestaltung von Lernprozessen, in denen Lernende u.a. auf das Leben vorbereitet werden, hat Didaktik immer auch eine zukunftsweisende Aufgabe. Inklusive Didaktik hat mit dem reformorientierten Anliegen der nicht aussondernden Bildung in einer Schule für alle eine zusätzliche Orientierung auf zukünftige Gestaltung schulischen Lernens und schulischer Strukturen im Sinne inklusiver Bildungsprozesse. Diese sind gegenwärtig nur in Ausschnitten und Mikrosystemen realisiert und auf wenige Schulen begrenzt, „in denen Schulentwicklung als offener Prozess unter dem Gesichtspunkt der Partizipation aller Beteiligten begriffen wird“ (Deppe-Wolfinger 2004, 35). Kennzeichen didaktischer Bemühungen und Entscheidungen ist aber neben der Zukunftsorientierung immer auch die Gestaltung von Unterricht im konkreten gegenwärtigen Schulalltag unter bestehenden Bedingungen. Darin liegt das Potenzial einer Verbindung von zukünftig Möglichem mit gegenwärtig bereits zu Lebendem. Das ist – neben unstrittig notwendigen strukturellen Veränderungen – die Aufgabe der Didaktik in der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse und das macht ihre didaktische Grundlegung notwendig. Zugleich liegt hier, so meine ich, der Weg für Lehrerinnen und Lehrer zwischen Vision und Resignation: In der Gestaltung inklusiver Momente, wie ich sie in vielen integrativen Klassen und heterogenen Lerngruppen erlebt und beobachtet habe, liegt das gesamte Potenzial des in zukünftige Ferne zu schweifen scheinenden inklusiven Prozesses. Das Erkennen des anderen in der gemeinsamen Hingabe an einen Inhalt und in einer gemeinsam verfolgten Aufgabe, die Verständigung über individuell verschiedene Herangehensweisen in der Gestaltung von Schultagen, Klassenräumen und Lernwegen unterscheidet den Moment nicht vom Prozess. Deswegen – und das möchte ich

ausdrücklich als Ermutigung und Wertschätzung für alle unter teilweise schweren Bedingungen in integrativen Arbeitsfeldern Arbeitenden, schulisch sowie außerschulisch, formulieren: Die Gestaltung inklusiver *Momente* – aufbauend auf entsprechenden didaktischen Entscheidungen – ist bereits ein inklusiver Bildungsprozess.

Literatur

- Arendt, Hannah (1981): Vita activa. München, Zürich: Piper
- Bürmann, Ilse (1997): Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Comenius, Johan Amos (1912): Große Didaktik. Berlin: Union
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-40
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., Heft 1, 4-48
- Hahn, Ulla (2003): Das verborgene Wort. München: dtv
- Horkheimer, Max (1952): Begriff der Bildung. In: Gesammelte Schriften Bd.8. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt: Fischer, 400-419
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- Kösel, Edmund (1995): Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau: Verlag für Subjektive Didaktik
- Lamers, Wolfgang/ Klauf, Theo (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf: Selbstbestimmt leben
- Laniado-Romero, Bernardo (2004): Picasso. Toros. Malaga: Fundacion Museo Picasso
- Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- Otto, Berthold (1921): Gesamtunterricht. In: Neuendorff, E.: Die Schulgemeinde. Leipzig: Verlag Traugott Bautz
- Platte, Andrea (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Münster: MV Wissenschaft
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied: Luchterhand
- Röhner, Charlotte (2004): Nach PISA und IGLU: Heterogenität und Leistung. In: Heinzel, Friederike/ Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 63-72
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren: Schneider
- Stern, Elsbeth (2005): Raus aus den Schubladen. In: Die Zeit 51/2005, 87
- Wilhelm, Marianne/ Binting, Gitta/ Eichelberger Harald u.a. (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten. Innsbruck: StudienVerlag

Ines Boban, Andreas Hinz

Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt – Kooperatives Lernen hat Antworten

Mit seinen Indikatoren und den dazugehörigen Fragen regt der Index für Inklusion Schulen zur kritischen Reflexion ihrer kulturellen Werte, ihrer Strukturen und ihrer (Unterrichts-)Praxis an. Der Index baut auf das Potenzial der Menschen in den Schulen, selbst Antworten zu finden. „Orchestrating Learning“ heißt im englischen Original des Index for Inclusion (Booth/ Ainscow 2002) der erste Abschnitt der Dimension C, in der es darum geht, inklusive Praktiken zu entwickeln. In der deutschen Fassung haben wir diesen Begriff mit „Lernarrangements organisieren“ übersetzt (Boban/ Hinz 2003) – obwohl das Bild des Orchesters uns für den Entwurf einer inklusiven Unterrichtspraxis immer angemessener erscheint. Dieser Beitrag verknüpft exemplarisch eine Auswahl von Indikatoren und Fragen des Index für Inklusion, die den Bereich der Unterrichtsorganisation betreffen, mit der aktuellen Entwicklung kooperativer Lernformen. Hierzu wird den spezifischen Indikatoren des Index – mit einigen zugehörigen Fragen – ein Angebot passender Antwortmöglichkeiten aus dem Kooperativen Lernen zugeordnet.

Mit der Frage „Schließt der Unterricht ebenso Partner- und Gruppenarbeit wie Einzelarbeit und Arbeit mit der ganzen Klasse ein?“ (C.1.1.11, vgl. Boban/ Hinz 2003, 89) plädiert der Index für variantenreichen Unterricht. Nicht wenige werden antworten, dass Gruppenarbeit die seltenste Sozialform der Lernenden ist, und zugleich beklagen, hier zuwenig Vorerfahrungen und Ideen zu haben. In den Schulen, die die Heterogenität ihrer Schülerschaft schon immer als Chance aufgefasst haben, so z.B. in der Lübecker Geschwister-Prenski-Gesamtschule, sehen wir dagegen eigenverantwortlich intensiv zusammenarbeitende Schülergruppen als Grundstruktur des Unterrichts im Team-Kleingruppen-Modell. Und in der Gesamtschule Köln-Holweide begegnet uns das Konzept des Kooperativen Lernens, wie es Norm und Kathy Green in Kanada als wesentlichen Baustein zur grundlegenden Schulreform entwickelten (vgl. Green/ Green 2005).

KollegInnen dieser und weiterer Schulen, z.B. der Gesamtschulen Bonn-Beuel und Hagen-Haspe, bilden sich im Konzept des Kooperativen Lernens fort und geben ihre Erkenntnisse weiter.

„Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten‘ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt“ (Weidner 2005, 29).

Die Gruppenprozesse sind beim Kooperativen Lernen mindestens genau so wichtig wie das Arbeitsprodukt:

Lernen wird „in weiten Teilen als ein sozialer Prozess gesehen, in dem man durch vielfältige Auseinandersetzung mit Anderen Wissen und Kompetenz erwirbt. Schüler wollen gern in Kontakt mit ihren Mitschülern sein. Dieses wird im lehrerzentrierten Unterricht oft als Stören („Schwätzen“) unterbunden oder sanktioniert. Beim Kooperativen Lernen wird das Bedürfnis nach Interaktion mit Gleichaltrigen in der strukturierten Kleingruppensituation konstruktiv und positiv genutzt. Lernen durch Lehren bringt Vorteile und wirkt nachhaltiger. Im Kleingruppenunterricht werden bewusst und geplant Situationen erzeugt, in denen Schüler sich gegenseitig Lerninhalte ‚beibringen‘“ (Weidner 2005, 33).

Der Sorge, dass Kooperatives Lernen zu viele Kompetenzen bei den SchülerInnen voraussetze und solche mit Lernschwierigkeiten hier benachteiligt werden, wird offensiv mit dem Argument begegnet, dass eher lehrerzentrierter Frontalunterricht wie auch Formen des offenen Unterrichts überfordernd sein können – vielmehr werde künftig gut strukturiertes Kooperatives Lernen den bisherigen Stellenwert des Offenen Unterrichts ablösen (vgl. Heckt 2006, 23).

1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant

Dies ist der erste Indikator im Index für Inklusion, der das Orchestrieren der Lernprozesse etwa mit folgenden Fragen reflektiert (Boban/ Hinz 2003, 81):

- *Entspricht der Unterricht dem Spektrum von Interessen bei Jungen und Mädchen?*

Im Konzept des kooperativen Lernens stellen die pädagogischen Mitarbeiter-teams die Schülerteams so zusammen, dass in einer meist sechsköpfigen Tischgruppe alle Heterogenitätsdimensionen als Ressource zur Verfügung stehen. So wird es immer eine Mischung aus Mädchen und Jungen geben, aus Personen, die die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven sehen können, weil sie immer im Frieden leben konnten, weil sie einen Krieg überlebten, weil sie eine Flucht schafften oder andere Erfahrungen in ihrem Gepäck als

zu teilenden Schatz bei sich tragen. In jeder Gruppe sollte es darüber hinaus z.B. zum Reichtum der Möglichkeiten gehören, dass ein Gruppenmitglied über den Zugang zu einer anderen Kultur und zu einer anderen Sprache verfügt. Unterschiedliche physische Konditionen erweitern das Kompetenzspektrum einer Gruppe ebenso wie unterschiedliche psychische Strukturen und Wahrnehmungspräferenzen innerhalb des Teams. So bietet diese Form des Unterrichts große Chancen, verschiedensten Interessen, Lernvoraussetzungen, sozialen Erfahrungshintergründen etc. zu entsprechen.

- *Steigert der Unterricht das Lernen aller SchülerInnen?*

Aufgaben werden so in diese Teams gegeben, dass jeder involviert wird, z.B. durch die Methode „Think – Pair – Share“. Damit es nicht zur Verfestigung von Zuständigkeiten und Rollen kommt, stellt diese Grundregel (neben rotierenden Posten des Aufgabenstellung Vorlesens, Material Besorgens, Präsentierens etc.) sicher, dass alle Gruppenmitglieder sich zunächst selbst mit der Grundfrage auseinandersetzen („Think“), dann zu zweit („Pair“) darüber austauschen und sich schließlich innerhalb des gesamten Teams („Share“) beraten. So werden alle SchülerInnen herausgefordert, Aktivitäten vielfältigster Art zu entfalten und so ihr Lernen zu steigern.

- *Gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, z.B. mündliche Vorträge und Diskussionen, Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzung der Bibliothek, audio-visuelle Materialien, praktische Aufgaben und Arbeit mit dem Computer?*

Die Aufgabenstellungen im Kooperativen Lernen antizipieren stets eine große Variation an Formen zur Erarbeitung und Dokumentation verschiedenster Themen. Die Präsentation des gemeinsam Entwickelten ist ebenfalls eine Gelegenheit, die Vielfalt der Darstellungsformen des so Herausgefundenen zu veröffentlichen.

2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen

MitarbeiterInnen stehen vor der Aufgabe, ihre Berufsrolle so zu gestalten, dass alle Klangmöglichkeiten des Orchesters zur vollen Entfaltung kommen können. So fragt der Index für Inklusion (Boban/ Hinz 2003, 82):

- *Wird angestrebt, Unterricht und Unterstützung aus der Perspektive der SchülerInnen zu betrachten?*

Im Konzept des Kooperativen Lernens wird der Ausgangspunkt zur Bewältigung einer Aufgabenstellung stets die Sichtweise einer Peer-Group sein und die Verantwortung dafür bei diesem Team liegen, das sich ggf. Hilfe von außen hinzuholen kann, wenn es dokumentiert, wie es selbst bereits versucht

hat, angemessene Unterstützung zur Bewältigung der jeweiligen Teilaufgabe zu gewähren. Das Prinzip „positiver Abhängigkeit“ (Green/ Green 2006, 76) ist eine weitere Grundlage des kooperativen Lernens.

- *Baut der Unterricht auf Unterschieden in Wissen und Erfahrungen der SchülerInnen auf?*

Im Konzept des kooperativen Lernens ist dies die Kernidee – und die Arbeitsweise im Team, das zu einem Gruppenergebnis führt, ist unübersehbarer Ausdruck davon.

- *Wird emotionalen Aspekten des Lernens im Unterricht die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie kognitiven?*

Statt des „Ich anstatt du!“ in konkurrierenden oder des „Ich allein!“ in individualisierenden Interaktionsformen von Unterricht bietet der Ansatz des Kooperativen Lernens mit seinem „Wir anstatt ich!“ einen enorm stärkenden und damit die Emotionen für echtes Lernen befreiende Grunddisposition (Green/ Green 2006, 47).

- *Befördert der Unterricht die Lust am Lernen?*

Da die Erfahrung der gelingenden Zusammenarbeit bereits eine stärkende Ermutigung ist, bietet dieses Lernkonzept die Chance, Lust am Lernen zu erhalten und weiter zu entwickeln.

- *Können SchülerInnen ihre Arbeitsergebnisse auf unterschiedliche Weise vorstellen, indem sie Zeichnungen, Fotografien und Kassetten ebenso wie geschriebene Texte anfertigen?*

In den Tools, der Methodensammlung bei Green/ Green (2006, 126ff.) wird eine Fülle an Ideen aufgezeigt, die es Gruppen ermöglichen, in vielfältiger Art aktiv zu werden und zu gemeinsamen Darstellungsformen zu gelangen. Beispielsweise kann mit dem Venn-Diagramm gearbeitet werden, wenn es darum geht, individuelle und gemeinsame Ideen und Standpunkte herauszuarbeiten: „Es werden drei sich überschneidende Kreise gezeichnet. Jeder wird nummeriert. Das Team diskutiert, was die Mitglieder mögen und was sie nicht mögen. Wenn alle drei das gleiche mögen, wird das in Kreis Nummer 3 geschrieben, wenn zwei etwas gemeinsam haben, wird das in Kreis Nummer 2 geschrieben, und natürlich alles, was nur eine Person betrifft, in Kreis Nummer 1“ (Green/ Green 2006, 127).

- *Fördert der Unterricht den Dialog zwischen MitarbeiterInnen und SchülerInnen ebenso wie unter den SchülerInnen?*

Bereits das Grundelement „Think – Pair – Share“ weist auf die dialogischen Qualitäten des Kooperativen Lernens hin. Hier ist die Chance täglich – oder gar stündlich – gegeben, dass ein gemeinsamer Denkprozess dazu führt, dass nach der gemeinsamen schöpferischen Arbeit alle Beteiligten zu anderen

Denkhorizonten blicken können als davor (vgl. hierzu viele Beiträge in Boban/ Hinz 2004).

- *Fördert der Unterricht das Nachdenken über das eigene Lernen und den Austausch dazu?*

Bei vielen der im Kooperativen Lernen genutzten Methoden, so z.B. im „Mind Mapping“, im „Team Word Web“ und im „Clustering“ (Green/ Green 2006, 132f.), ist bereits ein solcher Reflexionsprozess enthalten.

- *Werden SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ermutigt, Übersetzerfertigkeiten von der Muttersprache ins Deutsche zu entwickeln?*

Bei der Konzeption der jeweiligen Lerngruppen ist es für die pädagogischen MitarbeiterInnen ein gewichtiger Aspekt, dieser Leistungsform gebührenden Raum durch entsprechende Konstellationen zu ermöglichen. So wird dafür gesorgt, dass SchülerInnen, die gemeinhin eher als ProblemträgerInnen wahrgenommen werden, weil sie z.B. nicht gut Deutsch sprechen können, ihr individuelles Potenzial der Kenntnis einer anderen Sprache für alle nutzbar einbringen, indem sie Texte in ihrer Muttersprache hinzuziehen und so im Bewusstsein ihrer individuellen Fähigkeiten gestärkt werden.

- *Berücksichtigen die MitarbeiterInnen den mentalen und physischen Aufwand für einige SchülerInnen, z.B. beim Gebärden, Ablesen von den Lippen oder bei der Benutzung optischer Hilfsmittel?*

In einem Film eines ERASMUS-Projektes zum „cooperative group-learning“ in inklusiv orientierten Schulprojekten in Island, Österreich, Spanien und Portugal wird eine Gruppe von MitschülerInnen vorgestellt, die es gelernt hat, mit Kalli zu kommunizieren bzw. seine per Worttafel oder Sprechcomputer einzuholenden Inputs in den Gruppenarbeitsprozess einzubeziehen. Der dazu notwendige Zeitaufwand wird bei der Aufgabenstellung und Gruppenarbeitsplanung von den beiden anwesenden Pädagoginnen einkalkuliert. Und ebenso lernen in einer südafrikanischen ersten Grundschulklasse mit 90 Kindern, in der ein taubblindes Kind sein Lernen entfalten können soll, alle Kinder das Lormen-Alphabet, damit in wechselnden Gruppenkonstellationen alle die spannende Erfahrung machen können, mit dieser Mitschülerin über verschiedene Sachverhalte zu kommunizieren.

3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden

Barrieren für das Lernen und die Teilhabe können auch in Stereotypen in Unterrichtsmaterialien oder -methoden und damit verbundenen einengenden Sozialformen liegen. Daher fragt der Index für Inklusion (Boban/ Hinz 2003, 83):

- *Werden die SchülerInnen ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden?*
- *Wird den SchülerInnen dabei geholfen, sich in Dialoge zu begeben mit anderen, die verschiedenste Hintergründe und Blickwinkel haben?*
- *Werden die Stärken jeder Person innerhalb der Lerngruppe bekannt gemacht und wirksam?*
- *Haben die SchülerInnen die Möglichkeit, mit jemandem zusammenzuarbeiten, der sich von ihnen im Hinblick auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung, Geschlecht oder im Alter unterscheidet?*

Wie oben bereits erkennbar wird, bietet das Kooperative Lernen genau hierzu eine praktikable Position: „Wenn Schüler verschiedener kultureller Herkunft zusammenarbeiten, beginnen sie ihre Unterschiede zu verstehen und wie sie konstruktiv zusammenarbeiten können. Die Fähigkeit zu kritischem Denken nimmt zu, das Interesse und die Behaltensleistung in Bezug auf den Unterrichtsstoff verbessern sich“ (Green/ Green 2006, 12), denn was man heute in einer Gruppe zu tun lernt, kann man morgen als Einzelner tun.

4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens

Die Wertschätzung der Tätigkeitsformen von SchülerInnen bildet den Kern der Nachfragen des Index für Inklusion (Boban/ Hinz 2003, 84):

- *Werden die SchülerInnen ermutigt, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?*
- *Helfen die Einrichtung des Klassenraumes, Ausstellungen und andere Ressourcen beim eigenständigen Lernen?*
- *Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie forschen und ein Thema bearbeiten können?*
- *Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie ihre Arbeit in gesprochener, geschriebener und anderer Weise präsentieren können – individuell und in einer Gruppe?*

- *Werden die SchülerInnen in die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien füreinander einbezogen?*

Es ist naheliegend, dass gerade hierzu Kooperatives Lernen in Tischgruppen eine Fülle von Optionen bietet: „Lernende helfen sich gegenseitig und bilden so eine fördernde Gemeinschaft, die das Leistungsniveau des Einzelnen hebt“ (Green/ Green 2006, 12), denn man begreift 95% dessen, was man gelernt hat, erst dann wirklich, wenn man es anderen vermittelt.

5. Die SchülerInnen lernen miteinander

Hier ist im Index für Inklusion der Fokus explizit auf das Kooperative Lernen in Gruppen gerichtet (Boban/ Hinz 2003, 85):

- *Ermöglichen Gruppenaufgaben den SchülerInnen, Aufgaben aufzuteilen und dann zusammenzutragen, was sie gelernt haben?*
- *Lernen die SchülerInnen, aus verschiedenen Beiträgen der Gruppe einen gemeinsamen Bericht zusammenzustellen?*
- *Fühlen sich die SchülerInnen verantwortlich dafür, anderen im Unterricht bei der Überwindung von Schwierigkeiten zu helfen?*
- *Sind alle SchülerInnen an der gegenseitigen Einschätzung und Bewertung ihrer Lernfortschritte beteiligt?*
- *Helfen die SchülerInnen einander, nächste Ziele in der Schule zu setzen?*

Im Konzept des Kooperativen Lernens – mit seinem Element der positiven Abhängigkeit – lautet eine Grunddevise: „Einer Gruppe kann man schwierigere Aufgaben als Einzelnen zumuten“ (Green/ Green 2006, 12). Auch Ainscow (1999, 65) hebt hervor: „Effective group-work can take a variety of forms, but the central feature is that the completion of the task necessitates the active participation of all individuals within a working group and that one member of the group cannot succeed without the success of others. It is essential, therefore, that group members perceive the importance of working together and interacting in helpful ways.“

6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form

Eine besondere Herausforderung stellen im inklusiven Unterricht angemessene Bewertungsformen dar; so fragt der Index (Boban/ Hinz 2003, 86):

- *Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen?*

- *Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?*
- *Zeigt die Rückmeldung den SchülerInnen auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun könnten?*

Wenn nicht mehr konkurrierend oder individuell, sondern kooperativ gelehrt und gelernt wird, bedarf es anderer Evaluationsformen des Geleisteten. Die Reflexion der Lerngruppen-Leistungskurve (vgl. Green/ Green 2006, 53-55), bei der auf der Grundlage von Indikatoren im Spektrum von der Pseudogruppe bis zur Höchstleistungs-Lerngruppe sowohl das Leistungsniveau als auch die Gruppen-Effektivität im zeitlichen Verlauf der Gruppenarbeit eingeschätzt werden, ist ein Beispiel für eine differenzierte Sicht von Gruppenleistungen.

7. Resümee: Die ganze Klangfülle der Musik entfalten

Orchester suchen keinen Oberlehrer als Dirigenten – um ihren vollen Klang entfalten zu können, benötigen sie jemanden, der *mit* ihnen spielt, betont der Dirigent Bobby McFerrin in Anlehnung an Carlos Kleiber in einem Fernsehfilm. Kooperatives Lernen geht von der gleichen Prämisse aus: Die Form des traditionellen Frontalunterrichts bedeutet in diesem Orchester-Bild die Negierung der vorhandenen Heterogenität, also quasi den Verzicht auf die eigentlich mögliche Klangfülle – als würde Bachs C-Dur-Sonate vielfach getriangelt oder Zappas Arrangements geblockflötet. Offene Unterrichtsformen, in denen Einzel- oder Partnerarbeit dominiert, kommen vorrangig zu Improvisationen, die eventuell an individualistischen und wenig strukturierten Freejazz-Sound erinnern. Kooperative Lernstrukturen versprechen hingegen den MusikerInnen und den DirigentInnen die größte Klang-Chance: Instrumentengruppen der Streicher, Bläser, Schlagwerker und anderer Saiteninstrumente – am Klavier oder an der Harfe. Auch Chöre entfalten ihren eigentlichen Klang, wenn es Gruppen von Bässen, Tenören, Altstimmen und Sopranen gibt. Das ist der Sound einer inklusiven Schule, das Klassenklima der Zukunft, bei dem jeder seinen Beitrag einbringt und so an der Klangfülle teilhat. Kooperatives Lernen verringert nicht nur Barrieren für das Lernen und die Teilhabe, es steigert beides beträchtlich und wird vielfach als „best practice“ bezeichnet und ausgezeichnet.

Literatur

- Ainscow, Mel (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Studies in Inclusive Education Series. London/ Philadelphia: Falmer
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2004): *Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung*. Weinheim/ Basel und Berlin: Beltz
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2002): *The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE
- Green, Norm/ Green, Kathy (2006): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer
- Heckt, Dietlinde Hedwig (2006): *Kooperatives Lernen: Eines für alles?* In: Green, Norm/ Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer, 16-23
- Weidner, Margit (2005): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer

Simone Seitz

Warum Unterrichtsentwicklung und Lehrer/innenprofessionalisierung zusammengehören

In den internationalen Leistungsvergleichsstudien wurde dem deutschen Schulsystem nicht nur soziale Ungerechtigkeit, sondern auch schlicht Ineffizienz in der Nutzung von Bildungsreserven bescheinigt (vgl. Baumert/Schümer 2001; Schwippert u.a. 2003; Ehmke u.a. 2004). Von Seiten der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik liegen zwar bereits seit langem Ansätze vor, die gerade diese „Schwachstellen“ zu überwinden suchen. Doch diese finden in den aktuellen bildungspolitischen Debatten kaum Beachtung. Lediglich im Primarbereich sind gegenwärtig – konform zu inklusionspädagogischen Anliegen – Entwicklungen zur strukturellen Verankerung von Heterogenität in der Schule zu erkennen (Flexible Schuleingangsphase). Die zergliederte Schulstruktur im Sekundarbereich steht hingegen kaum ernsthaft zur Disposition. Insgesamt wird bildungspolitisch offenbar weiterhin auf das tradierte ausdifferenzierte System von vermeintlich begabungsgerechten Spezialschulen gesetzt, obgleich gerade dieses für die oben genannte Kritik zentral verantwortlich zu sein scheint, denn es beantwortet Leistungsschwäche in der Regel personenbezogen mit einem Schulwechsel „nach unten“, d.h. mit dem Entzug individueller Bildungschancen und bewirkt so eine Verschärfung des bekannten Zusammenhangs von sozialer Lage und Kompetenzerwerb über die Schulzeit hinweg (vgl. Baumert/Schümer 2001, 360ff.). Diese Form der organisatorischen Bearbeitung von Heterogenität im deutschen Bildungssystem entlastet freilich im praktischen Handeln vordergründig von einer pädagogisch-didaktischen Bearbeitung und fördert bei Lehrer/innen offenbar einen „Aussonderungsblick“ (vgl. Deppe-Wolfinger 2004). Denn so lange es Schulen gibt, in die für den eigenen Unterricht „unpassende“ Schüler/innen abgegeben werden können, wird den Vorstellungen Vorschub geleistet, Unterricht könne am besten in möglichst leistungshomogenen Gruppen gelingen und diese Homogenität sei über eine genaue Sortierung von Schüler/innen herstellbar.

Ein umfassender Perspektivenwechsel zu einer Schule, in der nach den jeweils adäquaten pädagogisch-didaktischen Antworten für jedes Kind gefragt wird, ohne die Verantwortung zu delegieren, scheint demnach zunächst nur über organisationale und damit schulstrukturelle Veränderungen möglich. Lehrer/innen hätten dann „keine andere Wahl“, als jedes Kind mit seinen Lern- und Entwicklungspotenzialen zu akzeptieren und zu unterstützen. Allerdings reicht es nicht aus, einfach eine „Schule für alle“ zu verordnen und entsprechende strukturelle Veränderungen herbeizuführen, um dann eine konzeptionelle Umsetzung durch Praktiker/innen zu erwarten. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass eine Heterogenität akzeptierende Haltung bei Lehrer/innen über solche strukturellen Maßnahmen gefördert werden kann (vgl. Reh 2005, 81). Wesentlich entscheidender ist jedoch, Lehrer/innen im Umsetzungsprozess durch die Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte und hiermit verbundener konkreter Unterrichtsstrategien zu unterstützen. Diesbezüglich besteht allerdings ein Defizit: Lehrer/innen in Integrationsklassen beklagen den Mangel an konkreten didaktischen Konzepten für die Umsetzung eines Heterogenität konstruktiv nutzenden Unterrichts, insbesondere bezogen auf fachdidaktische Strukturierungen, und bewerten dies als Belastungsfaktor (vgl. Reh 2005, 81). Dieser Umstand stellt ein Manko für die Forderung nach strukturellen Veränderungen im Hinblick auf eine effiziente inklusive Schule dar. Hier kann folglich weiterhin Forschungs- und Entwicklungsbedarf festgestellt werden.

Es kann dabei allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass didaktische Neuentwicklungen, die von wissenschaftlicher Seite generiert werden, unmittelbar Wirksamkeit in der Unterrichtspraxis entfalten könnten, etwa indem sie in Schulungen vermittelt würden. Denn dies unterläge der Vorstellung, Praktiker/innen seien bloße „Anwender/innen“ von in Universitäten generierten Konzepten. Die komplexen Vermittlungszusammenhänge von Theorie und Praxis widersetzen sich groben Gegenüberstellungen dieser Art. Vielmehr ist das professionalisierte Handeln von Lehrer/innen selbst als ein Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis anzusehen (vgl. Oevermann 1996, 79), denn hier muss jeweils fallbezogen, d.h. unter unmittelbarem Handlungsdruck, eine Integration von theoretisch-fachlichen Reflexionen zu pädagogisch-didaktischen Fragen und unmittelbar situationsbezogenen Handlungsstrategien geleistet werden. Für die Unterrichtsentwicklung sind damit komplexe, theorie-praxis-gebundene Strategien impliziert, wie sie am Schluss dieses Beitrags erläutert werden.

Hinführend wird im Folgenden zunächst nach tragfähigen Verständnisweisen von Heterogenität gefragt. Von diesem gedanklichen Ausgangspunkt aus

werden Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung in Richtung inklusiver Praktiken angestellt, um diese im Lichte professionalisierungstheoretischer Fragen zu reflektieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass strukturelle Veränderungen in Richtung inklusiver Unterrichtspraktiken ihre Wirkung nur im Zusammengehen mit entsprechenden Professionalisierungsprozessen bei Lehrer/innen entfalten können.

1. Heterogenität erkennen

In Schriften der schulbezogenen Integrations-/ Inklusionsforschung wird Heterogenität häufig als natürliche Eigenschaft von Lerngruppen beschrieben und behandelt. Es ist allerdings fraglich, ob ein hierin erkennbares ontologisierendes Verständnis von Heterogenität eine tragfähige theoretische Basis für unterrichtsbezogene Theoriebildung darstellen kann. Denn die konkrete qualitative Gestalt der Heterogenität einer Lerngruppe im Einzelfall entspringt jeweils einer unverwechselbaren Sonderkonstellation, die spezifischer Reflexion und Bearbeitung bedarf. Zudem blendet ein „quasi-natürliches“ Verständnis von Heterogenität als ontologisch greifbare „Eigenschaft“ von Lerngruppen aus, dass in das Erkennen von Heterogenität in der Einzelsituation unweigerlich Bedeutungszuschreibungen mit normativen Anteilen hinein spielen. Das Erkennen von Heterogenität stellt eine gedankliche, an biografisch erworbene Einstellungen und Haltungen gebundene Unterscheidungsleistung dar, die innerhalb gesellschaftlicher Kontexte verläuft und diese mit bestimmt. Was als heterogen wahrgenommen wird, ist somit perspektivengebunden, historisch wandelbar und diskursiv bestimmbar (vgl. Wenning 2004).

Heterogenität darf deshalb nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss jeweils neu erkannt werden. Eine Lerngruppe ist jeweils so heterogen, wie dort gerade Heterogenität „gesehen“ und wie sie in didaktisch strukturierten Situationen „verhandelt“ wird. Je nachdem, ob der Blick von Lehrer/innen beispielsweise besonders für interkulturelle Verschiedenheiten oder für Geschlechterdifferenzen sensibilisiert ist, werden unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität in den Vordergrund ihrer Wahrnehmung rücken. Die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen lassen sich dabei nur analytisch voneinander trennen. Sie treffen sich in jeder Einzelbiografie, sind veränderbar und jeweils vom – ebenfalls veränderbaren – Erkenntnishorizont der Beobachter/innen abhängig (vgl. Prengel 2003). Heterogenität kann damit insgesamt als ein perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Kon-

strukt verstanden werden, das hintergründig auf Werte- und Normenentscheidungen verweist.

Heterogenität als Erkenntnisleistung zeigt sich und erzeugt sich im Prozess des Unterrichtens. Dabei hängen die entsprechenden individuellen Prozesse der Beobachtung und Analyse unmittelbar mit den Einstellungen und Haltungen von Lehrer/innen zusammen. Sie werden von Lehrpersonen über biografische sowie ausbildungsbasierte Prozesse in die eigene Unterrichtspraxis ‚mitgebracht‘, dort weiterentwickelt und ausdifferenziert. Damit sind sie lernbar bzw. modifizierbar.

Wird also Heterogenität als konstruktive Erkenntnisleistung aufgefasst, so wird sie als ein Professionalisierungsmoment verständlich, von dem das gesamte professionelle Selbst – etwa bezogen auf die Vorstellungen von Gleichheit, Verschiedenheit und Normalität – betroffen ist und das in Unterrichtsentwicklungsprozessen Berücksichtigung finden sollte.

2. Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung kann nicht unabhängig von den Akteur/innen gedacht werden, die sie vollziehen. Sie ist unmittelbar an die persönliche Entwicklung Lehrender gebunden und berührt unterschiedliche Dimensionen des professionellen Selbst. „Das professionelle Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis“ (Bauer/ Kanders 2000, 303). Damit sind auch die Werte und Haltungen Lehrender verbunden. Ein reflektierter Umgang mit den im eigenen Unterricht verwirklichten Werten – etwa im Bezug auf Heterogenitätsfragen – steht allerdings auch im Zusammenhang damit, wie breit bzw. differenziert das individuelle Repertoire an didaktischen Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen im jeweils fallbezogenen Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen und Lernweisen ist. Es kann angenommen werden, dass die Komplexität des Wahrnehmungsrahmens von Heterogenität und die Komplexität des didaktischen Denkens und Handelns zusammenwirken. So ist zu vermuten, dass sich etwa in Fällen, in denen die Heterogenität einer Lerngruppe als eine in sich homogene Kerngruppe mit hiervon abweichenden einzelnen „Sonderfällen“ besonders leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Schüler/innen wahrgenommen wird, die didaktischen Muster schnell in differenzierenden Angeboten anhand von drei Anspruchs- bzw. Leistungsstufen erschöpfen bzw. umgekehrt aus einem begrenzten Handlungsrepertoire von Differenzierungsmustern mit geringer Komplexität ungleich schwerer komplexe Auffassungen von Heterogenität generiert werden können. Mit einer komplexeren Vorstellung von Heterogenität eröffnet sich hingegen ein ande-

rer Blick auf die Lerngruppe und zugleich auf die Möglichkeiten der Differenzierung und Öffnung des Unterrichts. Akzeptiert man nämlich die hier vertretene Auffassung von Heterogenität als dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt, so werden Lernausgangslagen als bewegliches Geflecht verschiedener Heterogenitätsdimensionen innerhalb einer Lerngruppe verständlich. Dadurch werden auf didaktischer Ebene nicht durchschnittliche und abweichende, sondern so viele einzigartige perspektivengebundene und dynamische Konstruktionen der Kinder zu einem Lernfeld erkennbar, wie sich Kinder in der Lerngruppe befinden.

Werden diese heterogenen Konstruktionen der Kinder zu einer erst im Unterricht entstehenden „Sache“ zum konzeptionellen Ausgangspunkt inklusiver Didaktik gemacht, können die Lernenden von hier aus ihre eigenen „Lernspuren“ legen und verfolgen. Solche Konstruktionen sind erfahrungsgebunden und unmittelbar in die sozial verfassten Verschiedenheiten der Lebenswelten und Entwicklungsdynamiken „eingewoben“. Es handelt sich folglich um selbstbezügliche, die Gesamtpersönlichkeit betreffende Prozesse. Lerninhalte können daher nicht unabhängig von den Kinderperspektiven gedacht werden, die sie in der lernenden Auseinandersetzung jeweils neu hervorbringen.

Diesen individuellen Zugangsweisen und Deutungsmustern kann kaum mit einfachen, vertikal angelegten Differenzierungsrastern anhand der kognitiven Leistungsstärke begegnet werden (auf- oder abwärts gedacht zwischen dem „stärksten“ und dem „schwächsten“ Kind), denn die Komplexität der biografischen Gewordenheit „hinter“ den individuellen Lernausgangslagen würde dabei verkannt. Vielmehr ist ein didaktisches Denken in komplexeren und nichthierarchischen Strukturen impliziert. Dies kann seinen Ausgangspunkt in der Frage nach selbstähnlichen (fraktalen) Strukturen der beweglichen und heterogenen Lernausgangslagen nehmen. Fraktale Strukturen bestehen aus vielen kleinen deckungsgleichen bzw. ähnlichen Kopien ihrer selbst. Selbst in der komplexesten, fraktal aufgebauten Figur finden sich folglich selbstähnliche Grundmuster („Fraktale“) wieder, die zugleich alle Aspekte der komplexen Ausformung enthalten. Ausgehend von der Frage nach solchen Selbstähnlichkeiten in den Konstruktionen der Kinder können sich didaktische Strukturierungen – in einer gleichermaßen über die Kinderperspektive wie auch über die Fachperspektive begründeten – expandierenden Anordnung entfalten (vgl. Seitz 2006a).

Die Selbstähnlichkeiten in den Konstruktionen der Kinder können dabei – entsprechend der Veranschaulichung in fraktalen Mustern – auf grundlegende und zugleich komplexe fachwissenschaftliche Fragen zum Lernfeld zielen, die den planerischen Blicken ansonsten leicht verborgen bleiben. Reflexionen

hierzu sind damit auf der unterrichtsplanerischen Ebene mit der Frage nach dem Elementaren übersetzbar (vgl. Klafki 1996, 152; Feuser 1995, 181).

In Studien zum Lernfeld Zeit etwa ließen sich diesbezüglich Aspekte des Zeiterlebens und der biografischen Zeit herausarbeiten, die alle Kinder in selbstständiger Weise mit dem Lernfeld verbanden und insgesamt als „Kern der Sache“ aus kindlicher wie fachlich-didaktischer Sicht ausgemacht werden konnten (vgl. Seitz 2005, 157; 2006a).

Werden diese Reflexionen an zentraler Stelle im didaktischen Strukturierungsprozess positioniert, ermöglicht dies Kindern im Unterricht, ihr eigenes Lernen im Gegenüber „gespiegelt“ zu finden. Lernprozesse zu subjektiv bedeutsamen Inhalten können in solchen Momenten zu Ko-Konstruktionen werden.¹ Vorangehend zu allen Individualisierungen, wie sie für inklusiven Unterricht konstitutiv sind, werden damit die inhaltsbezogenen Interaktionsprozesse der Kinder konzeptionell gestärkt.

Um sich ein (augenblicksbezogenes) Bild der vielfältigen Lernausgangslagen und ihrer selbstständigen Muster machen zu können, sind Lerneinstiege mit lernprozessdiagnostischen Anteilen in den Unterricht zu implementieren, sodass die weitergehenden Differenzierungsmuster in offenen Unterrichtsformen von den Kindern (mit-)gestaltet werden können. Damit wird insgesamt eine „Didaktik der Potenzialität“ eröffnet, in der alle Kinder die selbstverständliche Chance erhalten, ihre individuellen Begabungsreserven in sozialer Eingebundenheit auszuschöpfen. Dies bedeutet allerdings für Lehrer/innen, auch in der Zieldimension von Unterricht Heterogenität „aushalten“ zu können und verweist auf die Notwendigkeit der genaueren Bearbeitung eines inklusionspädagogischen Leistungsbegriffs (vgl. Seitz 2006b).

Ein inklusiver Unterricht in offenen Strukturen fordert von Lehrpersonen unter anderem die Bereitschaft, sich selbst gedanklich aus dem Mittelpunkt der Unterrichtsplanung herauszunehmen, um die Eigendynamiken der ko-konstruktiven kindlichen Lernprozesse im Unterricht wirksam werden zu lassen. Hieran zeigt sich die unmittelbare Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung und Professionalisierungsprozessen.

¹ Hier besteht ein direkter Bezug zum Anspruch des Lernens am „gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser 1995, 176ff.).

3. Professionalisierung

In skeptischen Auffassungen von Lehrer/innen bezüglich inklusiver Pädagogik und Didaktik findet sich häufig die Vorstellung, ein Unterricht in solcherart heterogenen Lerngruppen würde vor allem eine höhere Arbeitsbelastung darstellen (vgl. Reh 2005). Ähnliche Vorbehalte existieren gegenüber offenen, schüler/innenzentrierten Unterrichtsformen. Lehrer/innen, die sich dieser Herausforderung gestellt und sie bewältigt haben, beurteilen dies allerdings nicht immer so (vgl. Reh 2005; Bauer/ Kanders 2000). Die uneinheitlichen Ergebnisse zu dieser Frage sprechen eher dafür, dass es direkte Wirkzusammenhänge zwischen der subjektiv empfundenen Belastbarkeit bzw. Leistungsbereitschaft von Lehrer/innen, den bevorzugten Unterrichtsmustern und dem Erleben von Selbstwirksamkeit gibt. Ein direkter positiver Zusammenhang zwischen hohen Arbeitsbelastungen und Unterricht in heterogenen Lerngruppen lässt sich aus diesen Ergebnissen jedoch nicht herauslesen.

Das Erleben und Reflektieren in bzw. zu den komplexen Interaktionen des Unterrichtsgeschehens stellen einen unmittelbaren Ansatzpunkt für die Lehrer/innenprofessionalisierung dar, denn positive Erfahrungen mit neuen Konzepten führen über die Rückwirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben zu einer Stärkung des professionellen Selbst und damit verbunden zu einer Erhöhung der Innovationsbereitschaft (vgl. Bauer/ Kanders 2000). Damit solche Prozesse initiiert werden können, braucht es freilich dialogische Beteiligungen von Lehrer/innen an didaktischer Konzept- und Theorieentwicklung. Es geht dabei nicht um Aktionsforschung, sondern um einen Forschungstyp, bei dem die jeweiligen Akteur/innen aus Wissenschaft und Praxis zu Ko-Konstrukteur/innen theoriebasierter Instrumente zur Entwicklung innovativer Unterrichtspraxis sowie ihrer theoretischen Fundierung werden können (vgl. Staub 2004, 122f.). Dies ließe sich am ehesten im Rahmen einer stärkeren strukturellen Verankerung von kollegial angelegten Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen in universitäre Forschungsstrukturen umsetzen.

Da die Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis nicht in Form einer Anhäufung von Wissensvorräten erworben werden, ist in solchen Professionalisierungsprozessen eine fallbezogene Bearbeitung angeordnet, die eigenes pädagogisch-didaktisches Handeln sowie theoretisches und empirisches Wissen zu einem Gesamtreflexionsprozess zusammenführt. Denn erst aus der direkten Vernetzung dieser Ebenen am konkreten Einzelfall erwächst professionelle Handlungskompetenz (vgl. Oser 2003). Heterogenität im aufgezeigten Sinn kann dabei zu einer Reflexionsfolie werden, um Einzelfälle in gruppenbasierten Arbeitsprozessen als Theorie-Praxis-Vermittlung

bearbeitbar zu machen und Lösungsmöglichkeiten bzw. Innovationen zu entwickeln.

Strategien zur Unterrichtsentwicklung sind folglich im Verbund mit Forschungsstrategien zu entwickeln. Damit ist ein Forschungstyp impliziert, der in der gesamten Forschungsanlage Prozesse der Professionalisierung, der Unterrichtsentwicklung und der Theorieentwicklung zusammenführt, um so neue Erkenntnisse zu inklusiven Unterrichtskulturen generieren zu können.

Forschung und Theoriegenese zur Unterrichtsentwicklung und zur Lehrer/innenprofessionalisierung machen folglich am ehesten gemeinsam Sinn.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald/ Kanders, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Weinheim: Juventa, 297-325
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-410
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Schnell, Irma/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-40
- Ehmke, Timo/ Hohensee, Fanny/ Heidemeier, Heike/ Prenzel, Manfred (2004): Soziale Herkunft. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 225-282
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182
- Oser, Fritz (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. In: Lemmermöhle, Doris/ Jahreis, Dirk (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, Beiheft 7, 71-82
- Prenzel, Annette (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, 27-39
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg., Heft 1, 76-86
- Schwippert, Knut/ Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate

- (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, 265-302
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2006a): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion. Online-Magazin, Heft 1. URL: <http://www.inklusion-online.net> [rev. 12.07.2006]
- Seitz, Simone (2006b; im Druck): Inklusive Didaktik nach PISA. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76. Jg., Heft 3
- Staub, Fritz C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Lenzen, Dieter/ Baumert, Jürgen/ Watermann, Rainer/ Trautwein, Ulrich (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 3, 113-142
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 565-582

Ines Boban, Andreas Hinz

Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagsschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt

Der folgende Beitrag stellt ein laufendes Forschungsvorhaben in Form eines Werkstattberichts vor. Im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) wird von 2003 bis 2007 bundesweit mit etwa vier Milliarden Euro die Einrichtung und Weiterentwicklung von Ganztagsschulen gefördert. Sachsen-Anhalt verknüpft diese Vergabe von Geldern mit Prozessen der Schulentwicklung. Schulen, die Gelder im Rahmen dieses Programms erhalten möchten, müssen ihre aktuelle Situation und ihre Vorhaben innerhalb der Entwicklung zur Ganztagsschule in einem Konzept beschreiben. Eine häufige Argumentation ist dabei, dass die Schule zur Ganztagsschule weiterentwickelt werden müsse, da sie der vorhandenen Heterogenität ihrer Schülerschaft sonst nicht entsprechen könne.

Bis zum Schuljahr 2005/06 werden im Land Sachsen-Anhalt 65 Entwicklungsvorhaben mit 70 beteiligten Schulen beim Auf- und Ausbau einer Ganztagsschule mit Geldern aus dem IZBB unterstützt. Dieser Entwicklungsprozess wird vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wissenschaftlich begleitet.

1. Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch drei Teilprojekte, die mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten agieren: Teilprojekt III (alle 70 Schulen) betreibt eine quantitativ angelegte summative Evaluation der Umsetzung des IZBB über standardisierte Erhebungen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, auch in Kooperation mit länderübergreifenden Untersuchungen. Teilprojekt II widmet sich der Organisationsentwicklung in zehn Schulen des Programms und begleitet diese

Schulen mit qualitativen Forschungsmethoden. Teilprojekt I schließlich begleitet sechs, anfangs sieben Schulen mit dem inhaltlichen Schwerpunkt des Umgangs mit Heterogenität. Es orientiert sich an Prinzipien der Handlungsforschung.

Zu Beginn der Laufzeit wurden die Schulen über die Teilprojekte und die Möglichkeit informiert, sich für die Kooperation mit dem Teilprojekt II oder dem Teilprojekt I zu entscheiden. Alle Teilprojekte tauschen sich in monatlichen Plenumstreffen über den aktuellen Stand aus und ergänzen sich auch inhaltlich durch Nutzung der jeweils anderen Perspektive.

Die wissenschaftliche Begleitung verpflichtet sich zu jährlichen Zwischenberichten und einem Gesamtbericht zum Abschluss des Projekts sowie zur Erstellung von Kapiteln zum „Handbuch Selbstevaluation in Sachsen-Anhalt“.

2. Teilprojekt I: Umgang mit Heterogenität

Das Teilprojekt I unterstützt Schulen im Sinne der Handlungsforschung über zwei Jahre bei ihren Schulentwicklungsprozessen, im dritten Jahr zieht es sich auf eine beobachtende Rolle zurück, um die weiteren Schritte der Schulen eruieren zu können. So wird ermöglicht, die eigenverantwortliche und nicht mehr von äußerer Unterstützung gekennzeichnete Weiterarbeit zu dokumentieren – im Hinblick auf Möglichkeiten der Generalisierbarkeit von Entwicklungen und deren Transfer in den schulischen Alltag ein wichtiger Aspekt.

Dieses Teilprojekt spricht Schulen an, die die vorhandene Heterogenität als Herausforderung sehen und sich auf dieser Basis auf den Weg zu einer willkommenheißenden Haltung für alle SchülerInnen machen wollen – und das macht den Kern inklusiver Schulentwicklung aus. Hierzu ist der Index für Inklusion (vgl. Boban/ Hinz 2003) eine wertvolle Hilfe. Weiterhin kommen auch Methoden aus der Zukunftsplanung für die Entwicklung von Perspektiven der einzelnen Schule zum Einsatz.

In diesem Forschungsprojekt besteht die Chance, den Index für Inklusion mit seinen wesentlichen Vorschlägen, einem Verlaufsmodell mit fünf Phasen und einer inhaltlichen Systematik zur Inklusion, auch in Deutschland zu erproben und zu untersuchen, welche Prozesse und Effekte sich in Schulen mit seiner Hilfe unter den vorhandenen Bedingungen in Sachsen-Anhalt vollziehen.

Das Teilprojekt ist mit fünf Personen mit jeweils halber Stelle ausgestattet: Vier abgeordnete Lehrerinnen und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin stehen vor allem für die Begleitung der Schulen zur Verfügung, so dass jeweils

Begleitungsteams mit zwei Personen gebildet werden konnten. Die Leitung des Teilprojekts haben zwei Erziehungswissenschaftler der Universität inne, zudem stehen Mittel für studentische Hilfskräfte und Sachmittel zur Verfügung.

3. Dimensionen und Phasen des Index-Prozesses

Auf eine ausführliche Vorstellung des Index für Inklusion mit seinen drei Dimensionen

- inklusive Kulturen schaffen: Gemeinschaft bilden und inklusive Werte verankern,
- inklusive Strukturen etablieren: Eine Schule für alle entwickeln und Unterstützung für Vielfalt organisieren und
- inklusive Praktiken entwickeln: Lernarrangements organisieren und Ressourcen mobilisieren

wird hier verzichtet (vgl. Boban/ Hinz 2004, 2005). Zentral ist sein Schlüsselkonzept, demzufolge Barrieren für das Lernen und die Teilhabe wesentliche Behinderungen für alle Beteiligten darstellen – bei LehrerInnen, SchülerInnen, im sozialen Umfeld, bei strukturellen Vorgaben, Umfeldbedingungen oder wo immer sie auch aufzufinden sein mögen. Sie gilt es daher im Sinne der Unterstützung von Vielfalt und somit einer steigenden Schulqualität für alle durch Schulentwicklungsprozesse abzubauen.

Neben seiner inhaltlichen Systematik, mit der Inklusion konkret erkennbar und handhabbar gemacht wird, ist hier die Phasenstruktur bedeutsam, da sie die Leitlinie für das Vorgehen in den Schulen darstellt. Die Phasen eins bis fünf finden sich ähnlich auch in anderen Materialien zur Schulentwicklung, unterscheiden sich jedoch darin, dass alle beteiligten Personen und Gruppen einer Schule notwendigerweise an ihnen partizipieren können müssen:

- Die Bildung eines Index-Teams und seine Einarbeitung in das Material (Phase 1),
- die Untersuchung der Situation der Schule sowie die Einigung auf nächste Schritte bezüglich der dringendsten ‚Baustellen‘ der Schule (Phase 2),
- die Einarbeitung der vereinbarten Prioritäten in das Schulprogramm (Phase 3),
- ihre Umsetzung (Phase 4)
- und schließlich die Reflexion des Prozesses insgesamt und insbesondere seines demokratischen Charakters (Phase 5)

können nur unter Einschluss aller Gruppierungen ertragreich gestaltet werden. So wird bei angemessener Anwendung schon strukturell verhindert, dass

– wie in einer Berliner Hauptschule geschehen – ausschließlich LehrerInnen den nächsten Schritt der Schulentwicklung darin festlegen, endlich Deutsch als allein zu sprechende Sprache im gesamten Schulbetrieb durchzusetzen und so eher einen repressiv-problematischen Schritt zu gehen. Mit Schülerbeteiligung wäre das vermutlich nicht passiert.

Ergänzend zum Vorgehen des Index wird hier eine Phase 0 eingefügt, in der die Frage nach der Teilnahme der Schulen von Seiten der Schulen selbst wie auch von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung geklärt wird. In dieser Sondierungsphase werden einerseits zahlreiche Informationstreffen in den Schulen mit Schulleitungen, ggf. Steuerungsgruppen, Eltern-, Schülerräten und Lehrerkonferenzen durchgeführt, so dass eine demokratisch legitimierte Entscheidung der einzelnen Schule über den Teilnahmewunsch im Teilprojekt I gefällt werden kann. Andererseits erlaubt diese Phase dem Teilprojekt, die Situation der Schulen kennen zu lernen und einen ersten Eindruck von ihnen zu bekommen – ebenfalls ein wichtiger Aspekt für die Auswahl der Schulen seitens des Teilprojekts I, denn es wird schnell deutlich, dass mehr Schulen mitarbeiten möchten als einbezogen werden können.

Für jede dieser Phasen werden im Teilprojekt methodische Vorschläge für die Arbeit in den Schulen vorbereitet sowie Fragestellungen und Möglichkeiten der Dokumentation und Auswertung erarbeitet (vgl. ZSL 2006).

4. Beteiligte Schulen

Nachdem sich elf Schulen mit Beschlüssen ihrer Schulkonferenzen für die Beteiligung am Teilprojekt entschlossen haben (bei einer weiteren ging die Ablehnung zum Bedauern der Schulleitung vom Schülerrat aus), stellt sich die Notwendigkeit einer Entscheidung von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung über die Zusammenarbeit mit den Schulen. Dafür wird das Kriterium größtmöglicher Heterogenität der Projektschulen herangezogen: Primär bedeutsam ist der unterschiedliche Erfahrungsstand der systematischen Schulentwicklung, sekundär kommen äußere Faktoren wie Größe, Umfeldbedingungen (Stadt/ Land), soziale Gegebenheiten, Schulform, Status (staatliche/ freie Trägerschaft) und die Eindeutigkeit des Teilnahmebeschlusses zur Geltung.

Schlussendlich werden drei Grundschulen, eine davon in freier Trägerschaft und mit reichhaltigen Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht, drei Sekundarschulen (kombinierte Haupt- und Realschulen in Sachsen-Anhalt) und ein Landesgymnasium für Musik mit angeschlossenem Internat im Teilprojekt berücksichtigt. Eine Sekundarschule in einem sozialen Brennpunkt ent-

schließt sich nach mehreren Schulfusionen und Schulleiterwechseln zum Ausstieg – dies wäre wiederum ein eigenes interessantes Forschungsprojekt. Insgesamt umfasst die Arbeit mit dem Index für Inklusion ein breites Spektrum von Schulen unterschiedlicher Schulformen und Altersstufen, so dass reichhaltige Erfahrungen erwartet werden können.

5. Reflexionsanstöße und Überlegungen

Bereits vor Beginn, stärker noch im Zuge der bisherigen Arbeit, tauchen grundsätzliche Fragen auf, die in der Forschungsgruppe immer wieder diskutiert werden. Im Folgenden werden sie skizzenartig dargestellt.

5.1 Ansprüche an die Arbeit mit dem Index in einem segregativen Schulsystem – im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Banalisierung

Bereits bei der Diskussion, mit welchen Schulen zusammengearbeitet werden könnte, ergibt sich die Frage, welche Ansprüche eigentlich an Schulen für die Arbeit mit dem Index gestellt werden können und sollen. Dabei sind zwei Extreme von vornherein problematisch: Wird der Anspruch erhoben, nur mit solchen Schulen zusammenzuarbeiten, die inklusive ‚Schulen für alle‘ sind, dürfte es keinerlei Probleme mit zu viel interessierten Schulen geben, im Gegenteil wäre dieses eine Eingangsvoraussetzung, die nur extrem wenigen Schulen den Zugang ermöglichen und die meisten Schulen ausschließen würde. Daher wäre eine solche Haltung exklusiv-fundamentalistisch. Würde aber andererseits gar keine Orientierung an inklusiven Perspektiven erwartet, könnte jede Schule, also auch jede Sonderschule, vom Gymnasium bis zur Schule für Geistigbehinderte, mit diesem Material arbeiten und möglicherweise wenig inklusive Schritte gehen. Damit würde der Ansatz seiner inklusiven Potenz beraubt, banalisiert und zur reinen Methode degradiert.

Ein realistischer und produktiver Weg dürfte irgendwo zwischen diesen Extremen liegen: Das Spektrum von Schulen, die mit dem Index für Inklusion arbeiten wollen, ist ein breites, insofern werden die Startpunkte für inklusive Schulentwicklung sehr unterschiedlich sein. Einzig und allein die Richtung von Entwicklungsschritten hin zu inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken kann als Kriterium einer sinnvollen Arbeit mit dem Index benannt werden. Insofern ist es vom Teilprojekt aus keine Frage, ob es eine Zusammenarbeit mit dem Landesgymnasium für Musik befürwortet – einer Schule, die extrem enge Zugangskriterien für ihre SchülerInnen in Form von gymnasialer

und musikalischer ‚Eignung‘ anlegt und insofern eine deutlich selektive Praxis hat, wie sie auch selbst feststellt. Höchst spannend ist zudem die Frage, wie sich hier die Zusammenarbeit gestaltet und in welche Richtung Schritte überlegt und gegangen werden.

5.2 Ansprüche an demokratische Legitimation und Partizipation – im Spannungsfeld zwischen Basisdemokratie und hierarchischem Formalismus

Ein zweiter Balanceakt ergibt sich bei der Frage der Ansprüche an demokratische Legitimation und an die Partizipation aller beteiligten Personen und Gruppierungen. Der Index für Inklusion unterscheidet sich von anderen Materialien zur Schulentwicklung gerade dadurch, dass er diese demokratischen Ansprüche der Beteiligung für alle stellt und so ein egalitäres Verständnis von Schulentwicklung vertritt. Andererseits ist in der Regel in deutschen Schulen keine entsprechende kulturelle Praxis vorhanden, innerhalb derer sich etwa LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen auf gleicher Augenhöhe miteinander beraten. Im Gegenteil sind vielerorts nach wie vor starke hierarchische Strukturen vorhanden, die auch von Instanzen außerhalb (oder eher oberhalb) der einzelnen Schule verstärkt und zementiert werden, aller bundesweit geübten Rhetorik über ‚Autonomie‘ zum Trotz. Schon bei der Beschlussfassung der Schulen zur Beteiligung steht daher die Frage zur Debatte, welche Kriterien für einen positiven Beschluss der Schule herangezogen werden sollen – ein Konsens, also ein einstimmiger Beschluss der Schulkonferenz? Mehrheiten in allen schulischen Gremien? Oder welche Beschlusslagen sonst?

Die gleiche Frage stellt sich auch für spätere Phasen des Prozesses, etwa wenn es um die Festlegung vorläufiger Prioritäten für die schulweite Befragung geht – wann kann dieses als legitimierter Beschluss der Schule gelten? Verschärft stellt sich diese Frage bezüglich der Mitwirkung von SchülerInnen: Reicht es, wenn sie irgendwie am Prozess beteiligt waren? Müssen sie auf Klassenebene ihre Meinung zum Ausdruck gebracht haben können? Was bedeutet es, wenn in Grundschulen SchülerInnen nicht an allen Treffen des Index-Teams teilgenommen haben oder ihre Ergebnisse nicht von ihnen selbst, sondern stellvertretend von Erwachsenen ausgewertet worden sind? Viele Fragen, die immer wieder in einer Balance von realisiertem Vorgehen und der Sicherung von Partizipation kritisch reflektiert und entschieden werden müssen.

5.3 Rolle der Wissenschaftlichen Begleitung – jenseits von Vampirismus und Kolonialismus

Ein dritter Aspekt der Balance betrifft die Rolle der Wissenschaftlichen Begleitung selbst. Handlungsforschung entspricht zurzeit nicht dem Mainstream erziehungswissenschaftlicher Forschung, sondern wird misstrauisch betrachtet (vgl. z. B. Krüger 1999, 196-198). Sie steht in der Tat vor einem schwierigen und allzeit labilen Weg: Einerseits kann es nicht – wie in vielen Fällen vor allem quantitativ orientierter wissenschaftlicher Begleitung – darum gehen, Vampiren gleich lediglich Daten aus der Praxis herauszusaugen, ohne sie in Kooperation mit ihr zu entwickeln, zu interpretieren oder sie wenigstens ihr zugänglich zu machen. Andererseits kann es ebenso wenig Sinn der Sache sein, Schulen von Zielsetzungen und Schritten zu überzeugen, die der Wissenschaftlichen Begleitung wichtig, logisch und lohnend erscheinen.

Wissenschaftliche Begleitung, die sich an Prinzipien der Handlungsforschung orientiert, muss sich kontinuierlich selbst befragen, welche Rolle sie im Prozess einnimmt (vgl. Klafki 2002). Am ehesten kann wohl als Ideal das einer anbietenden, vorschlagenden Partnerin angesehen werden, die sich mit der jeweiligen Schule über aktuell und vor Ort sinnvolle nächste Schritte und Vorgehensweisen berät. Dabei drängt sie sich selbst nicht mit dem Signum wissenschaftlicher Macht in eine dominierende Rolle, versucht aber auch nicht, dienstbar alle Probleme und Fragestellungen der Schule stellvertretend oder unterstützend für sie zu lösen. Es ist durchaus keine neue Herausforderung, die Balance von Nähe und Distanz im Rahmen von Handlungsforschung zu wahren.

6. Zwischenfazit

Zum Zeitpunkt dieses Werkstattberichtes befinden sich die Schulen in Phase 2 des Index-Prozesses; die folgenden Überlegungen reflektieren die bisherigen Entwicklungsprozesse.

Die Umsetzung des IZBB in Sachsen-Anhalt bietet die Chance, systematisch Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen in allgemeinen Schulen mit Hilfe des Index für Inklusion zu sammeln. Dass nur eine der Schulen über Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht bzw. der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügt, erweist sich nicht als Problem. Vielmehr wird hier deutlich, dass inklusive Schulentwicklung nicht direkt mit Gemeinsamen Unterricht zu tun haben muss. Integration ist demnach im Sinne der Systematik von Sander (2003) eine vielleicht hilfrei-

che, aber keine notwendige Voraussetzung für Inklusion – und dies auch nur dann, wenn es gelingt, einen inselgleichen Sonderstatus von Integrationsklassen zu vermeiden.

Inklusion steht hier – anders als Integration – nicht in der Gefahr, für eine spezifische, abgrenzbare Klientel einzutreten, deren Problem, marginalisiert zu werden, zu skandalisierender Aufmerksamkeit unter mehr oder weniger deutlich sonderpädagogischen Vorzeichen führen kann (vgl. Hinz 2006). Vielmehr muss sich jedwede allgemeine Schule der Frage von Heterogenität als schulkulturelle, strukturelle und praktische pädagogische Herausforderung stellen. Dies gilt auch für die Situation eines Landesgymnasiums, in der selektive Aufnahmeprozesse so sehr dominieren, dass Heterogenität quasi zum Verschwinden gebracht worden zu sein scheint. Egal welche selektiven Barrieren installiert werden – LehrerInnen werden, wenn sie den vorhandenen SchülerInnen in ihrer Vielfalt entsprechen und Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abbauen wollen, einen individualisierenden und gleichzeitig gemeinschaftsorientierten Blick entwickeln. In diesem Sinne tut es gut, theoretisch in der Schulpädagogik und praktisch in der allgemeinen Schule angekommen zu sein.

Literatur

- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzel, Friederike/ Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-48
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2005): Working with the Index for Inclusion in a Segregated School System. Experiences in Germany. In: Inclusive and Supportive Education Congress, 1st to 4th August 2005. Glasgow, Scotland.
URL: http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_b/boban_j.shtml [rev. 29.06.2006]
- Hinz, Andreas (2006): Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung. In: GEW Berlin (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Berlin, 6-19
- Klafki, Wolfgang (2002): Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Zugleich ein undogmatisches Plädoyer für Handlungsforschung. In: Klafki, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz, 198-218
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Sander, Alfred (2003): Über Integration zur Inklusion. St. Ingbert: Röhrig
- ZSL (2006): Teilprojekt I. Schwerpunkt: Umgang mit Heterogenität. Homepage der Wissenschaftlichen Begleitung des IZBB Sachsen-Anhalt.
URL: <http://www.zsl.uni-halle.de/tp/tp1/11.htm> [rev. 20.06.2006]

Katrin Düring

Externe Schulevaluation und inhaltliche Bezüge zum Gemeinsamen Unterricht im Bundesland Brandenburg

1. Anliegen der Qualitätsprüfung

Alle Bundesländer haben mittlerweile begonnen, auf der Konzept- oder Umsetzungsebene Einzelschulen als Gesamtsysteme zu untersuchen. Die Begrifflichkeiten sind unterschiedlich; mehrheitlich wird der Begriff der Inspektion verwandt. Um nicht an den im Schulsystem der DDR gebräuchlichen Inspektionsbegriff anzuknüpfen, wird in Brandenburg die externe Qualitätskontrolle als „Schulvisitation“ bezeichnet. Die Autorin arbeitet seit 2005 als Schulvisitatorin. In dem nachfolgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, an welchen Stellen das Verfahren der externen Schulevaluation auf Anliegen des Gemeinsamen Unterrichts Bezug nimmt.

Zunächst ist allgemein festzustellen, dass die Befunde der externen Evaluation einerseits eine Grundlage für bildungspolitische Steuerung bilden. Andererseits werden mit ihnen innerschulische Entwicklungsnotwendigkeiten beschrieben. Die externe Evaluation verfolgt zwei Ziele: Ein Berichtswesen mit landesweit aggregierten Daten aufzubauen und die pädagogische Schulentwicklung mit den Daten der Einzelschule zu fördern.

Den inhaltlichen Referenzrahmen stellt dabei der „Orientierungsrahmen Schulqualität“ her, in dem das Qualitätsverständnis „guter Schulen“ näher beschrieben wird (vgl. MBJS 2004).

In den vergangenen Jahren wurden verstärkt verschiedene Formen der Rechenschaftslegung von Schule erprobt und implementiert. Schulen im Bundesland Brandenburg sind so z. B. gehalten, individuelle Lernstandsanalysen zu erstellen, Vergleichsarbeiten zu schreiben und sich an zentralen, standardisierten Tests zu beteiligen. Die Schülerinnen und Schüler schreiben in den 10. und 13. Jahrgangsstufen Prüfungen mit Aufgaben, die zentral gestellt werden. Die Auswertung aller Ergebnisse erfolgt mit Hilfe von Benchmarks, die eine Zuordnung der Ergebnisse zu Leistungsgruppen erlauben und wie-

derum einen landesweiten Vergleich ermöglichen. Des Weiteren nehmen Brandenburger Schulen an nationalen und internationalen Leistungsvergleichen teil.

Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern erhalten mit den Ergebnissen der Leistungsmessungen wichtige Informationen, die Vergleiche in den einzelnen Bereichen zulassen. Diese beziehen sich auf die Schülerin bzw. den Schüler, auf Klassen, Jahrgangsstufen, Schulen und Schulaufsichtsbereiche. Bis zum Sommer 2007 sind alle Schulen im Bundesland Brandenburg aufgefordert, Schulprogramme zu erstellen. Damit sollen Prozesse pädagogischer Schulentwicklung in den Einzelschulen forciert und somit auch die interne Evaluation gestärkt werden.

Im Zusammenhang mit der Etablierung der oben aufgezählten Verfahren von Leistungsmessungen stellt sich allerdings auch die Frage, ob diese gestiegenen Ansprüche von außen einer innerschulisch gewachsenen Leistungskultur standhalten können und ob sich daraus positive Wirkungen für die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen ergeben? Bewertungen und qualitative Einschätzungen der Schulvisitationen lassen sich letztlich auf einige grundlegende Aspekte zurückführen, z. B.:

- Wie fürsorglich gestaltet diese Schule den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern?
- Wie prägt die Schulleitung mit ihrer Kultur des Umgangs und mit den von ihr gesetzten Inhalten die pädagogische Schulentwicklung?

Schulqualität kann nicht von außen verordnet werden, sondern entsteht im Handeln der Akteure innerhalb der Schulgemeinschaft. Alle Aktivitäten sollten grundsätzlich darauf gerichtet sein, ein lernförderliches Schul- und Unterrichtsklima zu entwickeln. „Zentrale Aufgabe der Schulvisitation ist die regelmäßige, routinemäßige Prüfung der Qualität aller Einzelschulen. Schulvisitation in diesem Sinne ist ein periodisch wiederkehrender ‚Grundcheck‘ anhand ausgewiesener Qualitätsbereiche und -indikatoren, die als differenzierte Mindesterwartungen an Schulqualität zu verstehen sind“ (MBJS 2005, 9). Der Nutzen der Schulvisitation liegt für die Schule insbesondere darin, dass sie sich bezogen auf landesweit definierte Maßstäbe mit ihrem Qualitätsprofil selbst verorten kann. Der Nutzen der Schulvisitation ergibt sich für die einzelne Lehrerin bzw. den einzelnen Lehrer daraus, dass vormals informelle Vergleiche mit Kolleginnen und Kollegen ergänzt werden um Einschätzungen zur Unterrichtsqualität, die über den Außen-Blick Dritter objektiviert wurden. Diese Daten stehen sozusagen als neutrale Referenzpunkte für die individuelle Selbstverortung zur Verfügung. In der individualistischen Kultur des Lehrens ist dies zunächst ungewohnt. Innerhalb der Schule erhöht sich

mit den Evaluationsergebnissen die Komplexität des Wissens über die eigene Leistungsfähigkeit und dieses muss – individuell und kollektiv – verarbeitet werden (vgl. Brüsemeister 2006, 177).

2. Methodisches Vorgehen und Bezüge zum Gemeinsamen Unterricht

Über *Datenerhebungsbögen* werden im Sinne einer Selbstauskunft durch die Schulleitung Daten und Statistiken im Vorfeld der Schulvisitation an das Evaluationsteam übermittelt. Dazu gehören auch, die Erfolge und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei Vergleichsarbeiten und Tests, bei Abschlussprüfungen und bei Wettbewerben. Ebenso relevant sind Bildungswege und Schulabschlüsse der Schülerinnen und Schüler. Auskünfte werden erteilt zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zu den Klassen mit Gemeinsamen Unterricht. Gefragt wird beispielsweise auch nach der Anzahl der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder, nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten oder überspringen konnten, nach dem Anteil bestimmter Bildungsgangempfehlungen oder nach den erreichten Schulabschlüssen. Ebenso gibt die Schulleitung Auskunft zu den bisherigen Aktivitäten, um die Schul- und Unterrichtsqualität zu stärken und zu verbessern.

Die *Dokumentenanalyse* beginnt bereits im Vorfeld der Schulvisitation, z. B. über die Kenntnisnahme des Internet-Auftritts der Schule oder von Unterlagen, die seitens der Schule zur inhaltlichen Vorbereitung zur Verfügung gestellt wurden. Dazu können das Schulprogramm gehören, wesentliche Konferenzbeschlüsse oder ggf. Ergebnisse der schulinternen Evaluation. Die Dokumentenanalyse vermittelt einen ersten Eindruck davon, ob schulrechtliche Vorgaben erfüllt wurden und an welchen Themen mit welcher Intensität bislang gearbeitet wurde. Eingesehen werden auch das Förderkonzept der Schule und individuelle Förderpläne von Schülerinnen und Schülern.

Eine standardisierte *Online-Befragung* für alle Lehrerinnen und Lehrer im Vorfeld der Schulvisitation stellt einen Zugang zu den subjektiven Einschätzungen der Schul- und Unterrichtsqualität dar. Die Befragung führt zu einer Ist-Stand-Analyse dahingehend, wie die Lehrerin bzw. der Lehrer selbst den eigenen Unterricht einschätzt und wie das Leitungshandeln an der Schule vor dem eigenen Erfahrungshintergrund bewertet wird. Fragen, die sich auf den Umgang mit Heterogenität beziehen, sind beispielsweise:

In meinem Unterricht ...

- ... werden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung besonders gefördert.

- ... werden leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung besonders gefördert.
- ... bespreche ich mit den Schülerinnen und Schülern ihren Lernfortschritt.
- ... bespreche ich mit den Schülerinnen und Schülern ihre Stärken und Schwächen.

Neben der schriftlichen Befragung stellen die *halbstandardisierten Interviews* mit der Schulleitung, mit den Schülerinnen und Schülern, mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie mit den Eltern ein weiteres wichtiges Instrument im Methodenkanon dar. Die Befragungen werden mit bis zu zehn Personen pro Gruppe geführt. Um bei allen Schulvisitationen die Dimensionen von Schulqualität gleichermaßen in den Blick zu nehmen und um das Verfahren zu objektivieren, wurden Gesprächsleitfäden entwickelt. In den Interviews mit der Schulleitung und mit den Lehrkräften werden z. B. folgende Aspekte thematisiert:

- Was macht an Ihrer Schule „guten Unterricht“ aus? Was ist Konsens in Ihrem Kollegium und was davon werden wir an den beiden Schulbesuchstagen beobachten können?
- Wie fördern Sie leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im Unterricht?
- Haben Sie an Ihrer Schule ein Förderkonzept entwickelt? Wenn ja, wie nutzen Sie es?
- Gibt es bei Ihnen im Kollegium Lehrerinnen und Lehrer mit besonderen diagnostischen Kompetenzen? Wie arbeiten Sie zusammen?

Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler werden ebenfalls nach ihren konkreten Erfahrungen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich gefragt. Auch hier beispielhaft einige Fragestellungen:

- Wenn ein Kind Schwierigkeiten beim Lernen hat, sollten die Lehrerinnen und Lehrer dieses Kind besonders fördern. Haben Sie selbst Erfahrungen gemacht, wie Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Aufgabe umgehen?
- Wie werden besondere Talente an der Schule gefördert?
- Wie oft und in welcher Form werden Sie über den Lernfortschritt Ihres Kindes informiert?

Während der *Beobachtungen im Unterricht* erhalten die Profilvermerkmale aus dem Qualitätsbereich „Lernkultur: Qualität der Lehr- und Lernprozesse“ besonderes Gewicht. An den beiden Visitationstagen werden die Lehrerinnen und Lehrer der Schule mehrheitlich im Unterricht besucht. Jede Unterrichtsbeobachtung dauert 20 Minuten. Die Beobachtungsergebnisse geben Aus-

kunft über die vorherrschende Unterrichtskultur an der Schule. Um die Beobachtungsergebnisse zu dokumentieren, bedarf es eines entsprechenden Protokollbogens, der von den Mitgliedern des Evaluationsteams während der anzuschauenden Unterrichtssequenzen ausgefüllt wird. Ein Säulendiagramm stellt das Gesamtergebnis der Schule dar. Beobachtungsschwerpunkte sind die zweckmäßige Organisation des Unterrichts, das aktive und selbstständige Lernen, das unterrichtliche Vorgehen und das pädagogische Verhalten.

Neben verschiedenen Teilindikatoren spielt auch die Berücksichtigung von Leistungsniveauunterschieden bei den Unterrichtsbeobachtungen eine Rolle. Für eine positive Schulbewertung müssen in 75% aller gesehenen Unterrichtssequenzen Niveauunterschiede seitens der Lehrerinnen und Lehrer beachtet worden sein (Normvorgaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). Erst dann kann der Teilindikator „Niveauunterschiede berücksichtigt“ als normgerecht gewertet werden. Dies ist bezogen auf die unterrichtliche Realität an den Schulen ein hoher Anspruch, der nach den ersten Erfahrungen nach einem Jahr Schulvisitation im Bundesland Brandenburg in dieser Höhe häufig nicht erreicht wird.

Jede Schule erhält im Anschluss an die Schulvisitation *in Berichtsform ein verdichtetes Bild ihrer Stärken und Schwächen* zu den Qualitätsbereichen „Ergebnisse und Erfolge der Schule“, „Lernkultur: Qualität der Lehr- und Lernprozesse“, „Schulkultur“, „Schulmanagement“, „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ sowie „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“. Es liegt in der Verantwortung der Einzelschule, aus den Visitationsergebnissen Schlussfolgerungen zu ziehen.

In der Auswertung der Schulfeedbacks zur Visitation gaben von den 100 im Schuljahr 2005/06 evaluierten Schulen die überwiegende Mehrheit an, dass durch die Schulvisitation neue Entwicklungsimpulse gesetzt wurden. Weniger als 10% der Schulen gaben an, „eher nicht“ oder „gar nicht“ Entwicklungsimpulse aus der Schulvisitation erhalten zu haben.

In einem Überblicksbogen wird für jedes Profilmerkmal die Wertung für die Schule mit den einzelnen Indikatoren dargestellt. In Abb. 1 wird beispielhaft aufgezeigt, wie eine Schulbewertung für das Profilmerkmal „Die Schule unterstützt und fördert die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“ aussehen kann.

Qualitätsbereich: 2					
Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozess					
10. Die Schule unterstützt und fördert die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess.					
Quelle	Indikatoren	Bewertung			
		+	o	-	#
DE	10.1. Die Schule ermittelt systematisch die Lernentwicklung und den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DE, L, S, E	10.2. Die Schule hat ein Förderkonzept und setzt dieses um.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L, S, FB	10.3. Die Schülerinnen und Schüler erhalten motivationsfördernde individuelle Leistungsrückmeldungen mit konkreten Hinweisen zur Lernentwicklung.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SL, L	10.4. Die Lehrkräfte verfügen über Kompetenzen der Schülerbeobachtung und Lerndiagnostik und nutzen diese.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urteil:		4 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

1	überwiegend schwach	Dies deutet darauf hin, dass bei den meisten Teilkriterien Verbesserungen erforderlich sind.
2	eher schwach als stark	Dies ist ein Signal dafür, dass die Schule bei diesem Kriterium Stärken und Schwächen aufweist, die wesentlichsten Teilkriterien jedoch noch verbesserungsfähig sind.
3	eher stark als schwach	Die Schule weist bei diesem Kriterium mehr Stärken als Schwächen auf. Die Schule kann die Qualität einiger Teilkriterien noch weiter verbessern; die wichtigsten Teilkriterien sind aber stark.
4	überwiegend stark	Die Schule wird nach allen oder nahezu allen Teilkriterien optimal oder gut bewertet.

Abb. 1: Auszug aus dem Überblicksbogen einer Grundschule

Bedeutung der Bewertungen: + „erfüllt/ positiver Beitrag“; o „geringer Beitrag“;

– „nicht erfüllt/ negativer Beitrag“ sowie # „keine Beurteilung möglich“

Quelle: Datenerhebung (DE), Online-Fragebogen (FB), Schulleitung (SL), Lehrerinnen und Lehrer (L), Eltern (E), Schülerinnen und Schüler (S)

3. Stärken und Schwächen von Schulen

Vom Ansatz her wurde die Schulvisitation als systemischer Blick auf die Einzelschule konzipiert. Interessanterweise ist die Herangehensweise im „Index für Inklusion“ vom Grundsatz her ähnlich (vgl. Boban/ Hinz 2003 sowie Hinz 2004, 62f.). Die Begutachtung einer Schule als Ganzes nimmt die verschiedenen Maßnahmen in den Blick, die in der Schule selbst zum Erreichen der Ziele im Bildungs- und Erziehungsprozess ergriffen wurden. Dabei spielt die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität eine immer wiederkeh-

rende Rolle. Die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Einzelschule ist also nur in Abhängigkeit der Förderung aller *und* in der Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsbedürfnisse zu beantworten.

Werden die Qualitätsprofile der im Schuljahr 2005/06 evaluierten Schulen betrachtet, so treten folgende Stärken und Schwächen besonders hervor: Einerseits ist die Zufriedenheit der Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schulen stark ausgeprägt. Auch gelingt es den Schulleitungen weitgehend, den Unterricht effektiv und transparent für die Beteiligten zu organisieren. Andererseits gibt es den stärksten Entwicklungsbedarf für Schulen in Brandenburg in folgenden Bereichen: Unterstützung eines aktiven Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler, Aufbau eines funktionsfähigen Qualitätsmanagements durch die Schulleitungen sowie die zielgerichtete und gemeinsame Arbeit an der Unterrichtsqualität.

In einem ersten, noch nicht repräsentativen Vergleich zwischen den Schulformen zeichnet sich in stark verallgemeinerter Form ab, dass Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen im Unterricht zielgerichteter arbeiten, mit ihrem pädagogischen Verhalten eher ein positives Klassen- und Arbeitsklima erreichen, individuelle Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erkennbar unterstützen und eher an der Stärkung ihrer Professionalität arbeiten, als dies an weiterführenden Schulen der Fall ist. In der Umkehrung entsteht somit der Eindruck, dass die weitere Ausdifferenzierung des Schulsystems ab der Jahrgangsstufe 7 an sich kein Garant für die zunehmende Qualität in den Schulformen ist. Auswertungen, bei denen auf die Qualität von Schulen mit Gemeinsamem Unterricht fokussiert wird, liegen bislang nicht vor. Das zur Verfügung stehende Datenmaterial aus den Schulvisitationen würde bei steigender Anzahl von evaluierten Schulen dafür eine Grundlage bieten.

Nachdem im Schuljahr 2005/06 die Implementierung der Schulvisitation in den Regelschulen stattgefunden hat, werden ab dem Schuljahr 2006/07 die Sonderschulen im Bundesland Brandenburg ebenfalls einer externen Bewertung unterzogen und zwar im Grundsatz entsprechend der Maßstäbe, die für Regelschulen gelten.

Gathen und Rolff fordern dazu auf, mit den von außen eingeholten Daten innerschulisch zu arbeiten: „Bei einer dateninduzierten Schulentwicklung nimmt die Schule intern oder extern erhobene Evaluationsdaten als Anlass, neu aufgelegte oder laufende Qualitätsprozesse bezüglich des Unterrichts voranzutreiben“ (2005, 39). Die langfristigen Wirkungen für die Schulen sowie die Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung des Gesamtsystems sind in den kommenden Jahren mit empirisch abgesicherten Erkenntnissen zu unterlegen.

4. Fazit

Die Felder der Veränderung im Gemeinsamen Unterricht sind umfassend und komplex. Entscheidend ist, wie die „Pädagogik der Vielfalt“ in der Schul- und Unterrichtskultur gelebt wird. Schulentwicklung bedeutet im Sinne der inklusiven pädagogischen Arbeit optimale Entwicklungsbegleitungen für alle Kinder zu garantieren. Inklusive Schulentwicklung unterstützt die Schule als „lernende Organisation“ in ihrem selbständigen Streben nach Entwicklung und Qualität des inklusiven Lebens und Lernens aller Kinder. Dabei werden Kinder und Jugendliche, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer ernst genommen in ihrer Mitverantwortung innerhalb der Schulgemeinschaft.

In den Visitationsberichten werden die Stärken sowie augenscheinliche Verbesserungspunkte der Schulen beschrieben. Es liegt letztlich in der Entscheidungshoheit der Einzelschule, wie mit den Visitationsergebnissen umgegangen wird. Spätestens in vier bis fünf Jahren findet dann eine erneute externe Bilanzierung der bisherigen Arbeit statt. Dann wird der Fokus auch darauf gelegt werden, wie mit den im Rahmen der Schulvisitation evaluierten Stärken und Schwächen der Schule zwischenzeitlich gearbeitet wurden und zwar zum Nutzen *aller* Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzung und Bearbeitung der von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelten englischen Version. Halle: Martin-Luther-Universität
- Brüsemeister, Thomas (2006): Implementierungsstrategische Sichtweisen: Interessen, Normen und Identität in der „dialogischen Implementierung“. In: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte-Strategien-Erfahrungen. Wiesbaden: IQ. 174-182
- Gathen, Jan von der/ Rolff, Hans-Günter (2005): DIS: Dateninduzierte Schulentwicklung – eine Chance zur Veränderung von Schul- und Unterrichtspraxis. In: *journal für schulentwicklung*, Heft 4, 37-42
- Hinz, Andreas (2004): Zeitaufwändig, aber wirksam : Begleitung von Menschen mit Behinderungen. In: Becker, Gerold/ Lenzen, Klaus-Dieter/ Stäudel, Lutz/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Werning, Rolf/ Winter, Felix (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. In: Jahresheft XXII. Seelze: Friedrich, 62-64
- MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2004): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen, Teltow
- MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2005): Schulvisitation im Land Brandenburg. Konzeption und Handbuch zur Schulvisitation, Teltow

Irene Demmer-Dieckmann
„Aus Zwang wurde Interesse“.
Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren
zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Deutschland vermehrt in Regelschulen und nicht mehr ausschließlich in Sonder- oder Förderschulen unterrichtet. Damit besteht in allen Bundesländern die Notwendigkeit, dass Studierende aller Lehrämter, und nicht mehr nur die Sonderpädagogen, in der ersten Phase der Lehrerbildung auf den Gemeinsamen Unterricht vorbereitet werden müssen. In Berlin, das im Mittelpunkt dieses Beitrages steht, wurde vor über 30 Jahren die erste bundesweite Integrationsklasse an einer staatlichen Schule eingerichtet (Fläming-Grundschule). Laut Berliner Schulgesetz von 2004 (§4.3) sollen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf *vorrangig* im Gemeinsamen Unterricht beschult werden. Nach Bremen hat Berlin bundesweit die zweithöchste Integrationsquote, die im Schuljahr 2005/2006 bei 36% für die Klassen 1-10 liegt. Für Lehrerinnen und Lehrer in Berlin ist es somit sehr wahrscheinlich, dass sie auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten werden. Hierauf werden sie in der ersten Ausbildungsphase durch ein verpflichtendes Seminar zum Gemeinsamen Unterricht vorbereitet. Dieser Beitrag stellt eine Studie an der Technischen Universität Berlin (TU-B) vor, in der der Frage nachgegangen wird, ob und welche Wirkung diese verpflichtenden Seminare auf die Einstellungen von Studierenden haben.

1. Der Pflichtschein Integrationspädagogik in Berlin

Im Jahr 1999 wurde, insbesondere aufgrund des starken Engagements von Jutta Schöler und Ulf Preuss-Lausitz (TU-B) und zum Teil gegen den Widerstand von Humboldt-Universität und Freier Universität, eine Pflichtlehrveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden zum Gemeinsamen Unterricht in der Berliner Prüfungsordnung für das Erste Staatsexamen festgeschrieben. Diese Regelung gilt für alle Schularten und Schulstufen, auch für zukünftige

Gymnasial- und Berufsschullehrkräfte. Um die Inhalte einer solchen Lehrveranstaltung nicht in Vorlesungen, sondern in Seminaren anbieten zu können, hat die TU-B seit Oktober 2003 im Institut für Erziehungswissenschaft eine akademische Ratsstelle für dieses Lehrgebiet eingerichtet, die ich seitdem innehave.

Zum Wintersemester 2004/05 hat die TU-B die Lehrerbildung modularisiert und auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Für Studierende mit Lehramtsoption wurde auch hier wieder ein Seminar Integrationspädagogik im berufsfelderschließenden Modul mit zwei Leistungspunkten verankert, das entspricht einem Arbeitsumfang von 60 Zeitstunden für die Studierenden. Lediglich in einem einzigen weiteren Bundesland, in Sachsen-Anhalt, dem Land mit der bundesweit höchsten Selektions- und gleichzeitig niedrigsten Integrationsquote, müssen die Lehramtstudierenden für Gymnasium und Sekundarschulen ebenfalls einen Studiennachweis in einer Lehrveranstaltung zur „Sonderpädagogik/ Integrationspädagogik“ erwerben, für den allerdings das Institut für Rehabilitationspädagogik zuständig ist und nicht, wie in Berlin, die Erziehungswissenschaft (vgl. Boban/Hinz 2004, 332). In anderen Bundesländern wird das Thema zwar angeboten, aber es kann und muss nicht von jedem Lehramtsstudierenden belegt werden (vgl. u.a. das Konzept von Koch-Priewe/ Münch 2005).

Die Berliner Regelung mit dem Pflichtschein zum Gemeinsamen Unterricht ist somit bundesweit ein einmaliges Modell. Integrationsseminare werden seitdem nicht mehr nur von Studierenden besucht, die sich für dieses Thema interessieren und ggf. bereits eine integrationsfreundliche Position haben, sondern auch von denjenigen, die „nur“ kommen, weil sie den Pflichtschein benötigen, eigentlich kein Interesse haben und zum Teil auch nicht einsehen, warum sie sich als angehende Gymnasial- oder Berufsschullehrer/in überhaupt mit behinderten Schülern beschäftigen sollen. Welche Auswirkungen auf die Einstellung der Studierenden entfaltet da ein Pflichtseminar?

2. Das Seminarkonzept

Lehrerbildung im Bereich der Integrationspädagogik soll fachliche Kenntnisse vermitteln, Einstellungen entwickeln und ggf. modifizieren und – vor allem in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung – Handlungskompetenz entwickeln. An der TU-B werden pro Semester drei Seminare von mir und ein viertes von einer/einem weiteren Dozentin/en angeboten. In meinen Seminaren behandle ich – mit verschiedener Akzentsetzung – folgende Inhalte:

- Erfahrungen und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung,
- Behindertenbegriff,
- Geschichte der Sonderbeschulung und des Gemeinsamen Unterrichts,
- bildungspolitische Entwicklungen,
- internationale und nationale Entwicklung,
- aktueller Stand und schulgesetzliche Entwicklung in Berlin,
- Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht,
- Erfahrungsbericht von ehemaligen Integrationsschülern mit Behinderung oder einer Lehrkraft,
- methodisch-didaktische Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts und
- integrative Wege im Übergang Schule – Beruf.

Methodisch werden die Inhalte mittels Inputphasen, Arbeits- und Reflexionsphasen in Kleingruppen und in Partnerarbeit erarbeitet. In der zweiten Seminarhälfte arbeiten die Studierenden, häufig schularbezogen, in interessenorientierten Themengruppen (Behinderung und Migration, Förderplanung, ADHS, Entwicklung von Unterrichtseinheiten etc.). Den Studierenden wird ein Reader zur Verfügung gestellt.

Von allen Studierenden wird eine aktive Leistung verlangt, die nach Teilnehmerzahl und Dozent/in variiert (schriftliche Ausarbeitungen, Test oder Gestaltung einer Sitzung). Um neben fachlichen Inhalten – wenn auch nur im kleinen Rahmen – die Reflexion von eigenen Erfahrungen einzubeziehen, besteht eine meiner Anforderungen darin, einen dreiseitigen Bericht über eine Hospitation in einer Integrationsklasse zu schreiben oder – weil dies nicht immer für alle Studierenden realisierbar ist – über den Besuch einer Vorstellung im Rambazamba-Theater, einem Theater, in dem behinderte und nicht-behinderte Schauspieler zusammen arbeiten. Über 90% der Studierenden geben in der Seminarevaluation an, dass ihnen durch diese Struktur die Grundlagen „sehr gut“ bzw. „gut“ vermittelt wurden.

Über drei Semester wurde das Konzept einer Online-Veranstaltung erprobt (vgl. Textor u.a. 2005); diese Form wurde allerdings nur begrenzt von Studierenden angenommen, u.a. weil in Präsenzveranstaltungen Diskussionen und Reflexionen leichter möglich sind.

3. Die Erhebung

Bereits 2003 hat Ulf Preuss-Lausitz einen Erfahrungsbericht über diese Pflichtseminare an der TU-B veröffentlicht. Die schriftliche Seminarevaluation verband er mit folgenden zwei Fragen: „Sollte die Pflichtveranstaltung für Integration beibehalten werden“ und „Hat sich Ihre Einstellung zu Behin-

derden durch die Lehrveranstaltungen geändert?“. Er legte die Ergebnisse seiner Befragung mit insgesamt 105 Studierenden aus drei Lehrveranstaltungen aus drei Semestern vor. Diese Anregung habe ich ausgeweitet und seit drei Semestern (Sommersemester 2005, Wintersemester 2005/2006, Sommersemester 2006) die Studierenden in allen an der TU-B angebotenen Pflichtseminaren (insgesamt zwölf Seminare) jeweils zu Beginn und zum Ende befragt. Es handelt sich daher um eine Vollerhebung. Neun der Seminare wurden von mir durchgeführt, drei von Kolleginnen und Kollegen. Mit einem anonymen, zwei- bzw. dreiseitigen Fragebogen (Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien sowie offene Fragen: Begründen Sie Ihre Einstellung.) werden insbesondere die Einstellungen und Einstellungsveränderungen erhoben: Mit welchen Einstellungen zum Gemeinsamen Unterricht kommen Studierende in das Seminar? Bewirkt die Auseinandersetzung im Seminar eine Veränderung der Haltung, und wenn ja in welche Richtung? Wie bewerten sie eine solche Pflichtveranstaltung?

Mittels eines replizierbaren Codes für jeden Studierenden können die Ergebnisse der Befragung aus der ersten Sitzung mit denen in der letzten Sitzung verglichen werden. In dieser Auswertung werden nur die Studierenden berücksichtigt, deren Bögen von der Erhebung vor und nach dem Seminar vorliegen, das sind die Bögen von 234 Lehramtsstudierenden.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Die Sozialdaten ergeben folgendes Bild: 43% der Befragten sind angehende Gymnasiallehrkräfte, 25% zukünftige Berufsschullehrkräfte, 22% angehende Sekundarstufe-I-Lehrkräfte, 7% Bachelor-Studierende mit Lehramtsoption und 3% zukünftige Grundschul- oder Sonderpädagoginnen/pädagogen; letztere werden in Berlin nur an der Humboldt-Universität ausgebildet, können ihren Integrationsschein aber auch an der TU-B erwerben. Bachelor-Studierende sind seit dem Sommersemester 2006 in diesen Seminaren vertreten. An der TU-B werden nur noch Bachelor-Studierende mit Lehramtsoption mit dem Fach Arbeitslehre und mit beruflichen Fachrichtungen ausgebildet. Typisch für den Lehrerberuf ist, dass zwei Drittel der befragten Studierenden weiblich sind. Zwei Drittel sind 21 bis 25 Jahre alt.

62% haben Begegnungen und Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung; 60% davon in Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft oder im nahen Bekanntenkreis. 11% haben bereits ihr Orientierungspraktikum und 2% ihr Fachpraktikum in einer Integrationsklasse gemacht; 6% haben in ihrer Schulzeit gemeinsam mit behinderten Mitschülern gelernt; 11% haben ihren Zivil-

dienst in einer Einrichtung für behinderte Menschen gemacht. Somit haben immerhin zwei Drittel der Studierenden schon Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gesammelt.

61% der zukünftigen Lehrkräfte geben an, sich durch das Seminar zum *ersten Mal* mit dem Gemeinsamen Unterricht beschäftigt zu haben. Angesichts der Tatsache, dass seit über 30 Jahren Gemeinsamer Unterricht bundesweit praktiziert wird und in Berlin seit 16 Jahren im Schulgesetz verankert ist, ist dies eine erstaunliche, aber auch beängstigend hohe Quote. Sie weist deutlich auf den Bedarf einer verpflichtenden Auseinandersetzung hin.

Auf die offen formulierte Frage, „Wenn ich an einen Schüler mit Behinderung/sonderpädagogischen Förderbedarf denke, denke ich an...“, nennen 47% der Studierenden Körperbehinderung, 39% Geistige Behinderung, 7% Lernbehinderung, 4% Schwerstbehinderung und 3% Blindheit. Der Behinderungsbegriff wird – erwartungsgemäß – in erster Linie mit Körper- und Geistiger Behinderung in Verbindung gebracht. Der Förderschwerpunkt Lernen, mit 50% der größte aller Förderschwerpunkte, wird lediglich von 7% genannt und der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gar nicht. Mit diesen beiden Schwerpunkten werden zukünftige Lehrkräfte im Schulalltag allerdings am meisten zu tun haben.

Zu Beginn und am Ende des Seminars geben die Studierenden ihre Einstellung zu der These ab: „Ein Schüler mit Behinderung wird am besten in der Sonderschule gefördert“. Abbildung 1 zeigt eine immense Veränderung der Einschätzungen: ein Plus von 35 Prozentpunkten, der größter Zuwachs im Vorher-Nachher-Vergleich dieser Erhebung insgesamt. Was hat zu dieser großen Veränderung geführt? Eine Studentin schreibt folgenden Text zur Begründung ihrer Einstellung: „Vor dem Seminar wusste ich nicht, dass behinderte und nichtbehinderte Kinder überhaupt gemeinsam unterrichtet werden können. Ich kannte nur Sonderschulen und Werkstätten für Behinderte. Ich dachte, dass ist alles gut und richtig so“ (Code: 231287).

Im Seminar thematisieren die Studierenden zu Beginn die Hoffnungen, die mit Sonderschulen in der Regel verbunden werden: In Sonderschulen arbeiten besonders qualifizierte Lehrkräfte, die spezielle Förderung erfolgt gezielt in kleineren Lerngruppen, Leistungsdruck und Hänseleien entfallen, die Schüler bleiben unter sich und fühlen sich so wohler etc. Anhand von empirischen Studien (u.a. Wocken 2000 und 2005) werden im Seminar Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel der Schule für Lernbehinderte/ Förderschule vorgestellt und mit den Leistungsergebnissen in Integrationsklassen verglichen. Die von den Studierenden vermutete Wirkung einer Schonraumpädagogik erweist sich vor diesen Daten einer reduktionistischen Didaktik und

sozialen Selektion als institutionelle „Schonraumfalle“. Die für viele Studierende neue Erkenntnis dieser Zusammenhänge hat die Einstellung deutlich verändert. Die ernüchternde Einsicht formuliert eine Studentin wie folgt: „Ich bin schockiert, dass die Ergebnisse für die Lernbehindertenschule so schlecht sind und dass das fast keiner weiß, ich auch nicht, und dass fast nichts passiert, um das zu ändern“ (Code: 081034).

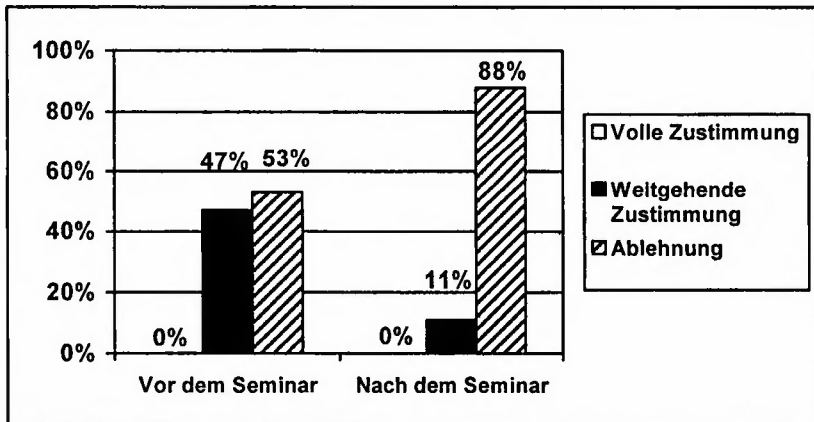


Abb. 1: Ein Schüler mit Behinderung wird am besten in der Sonderschule gefördert. ($N = 218$)

Die Studierenden werden gefragt: Würden Sie Ihr nicht behindertes (Abb. 2) bzw. behindertes Kind (Abb. 3) in eine Integrationsklasse geben? Der Zuwachs bei der Frage nach dem nichtbehinderten Kind ist um 14 Prozentpunkte gestiegen, beim behinderten Kind um 10 Prozentpunkte; nach dem Seminar würden fast drei Viertel aller Studierenden ihr Kind – ob behindert oder nicht – in eine Integrationsklasse geben.

Den schriftlichen Begründungen ist zu entnehmen, dass beim nichtbehinderten Kind vor allem Leistungsängste gegen eine Integrationsklasse sprechen, vor allem unter Akademikern ein weit verbreitetes Vorurteil. Beim behinderten Kind besteht die Angst, dass es in Integrationsklassen gehänselt und geärgert werden bzw. darunter leiden könnte, den Leistungsansprüchen nicht zu genügen. Die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen, die genau hierzu Erkenntnisse liefern, hat sicherlich zu einer Veränderung in den Haltungen beigetragen.

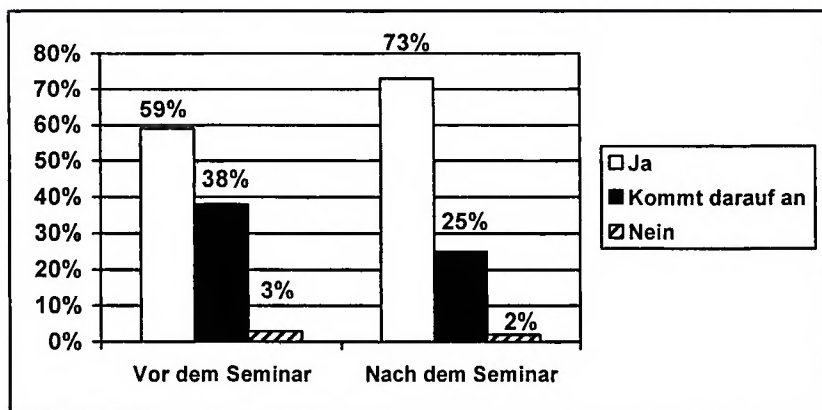


Abb. 2: Würden Sie Ihr nichtbehindertes Kind in eine Integrationsklasse geben? ($N = 232$)

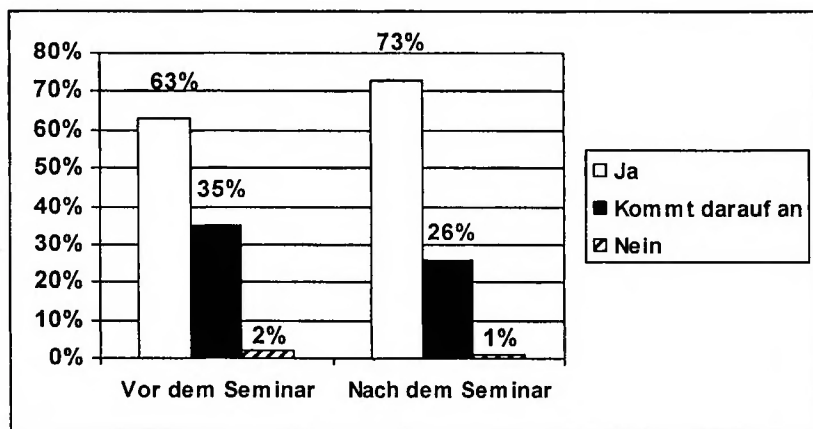


Abb. 3: Würden Sie Ihr behindertes Kind in eine Integrationsklasse geben? ($N = 230$)

Vor dem Seminar können es sich 51% vorstellen, in einer Integrationsklasse zu arbeiten, während es sich 9% nicht vorstellen können; 40% wählen die Kategorie „Kommt darauf an“. Nach dem Seminar wird von den Studierenden verlangt, Position zu beziehen: Die Kategorie „Kommt darauf an“ wird ihnen bewusst nicht mehr angeboten. 84% können es sich dann vorstellen in Integrationsklassen zu unterrichten, ein mit 33 Prozentpunkten sehr hoher

Zuwachs. Trotz der so nicht direkt vergleichbaren Werte hat die verpflichtende Auseinandersetzung diesbezüglich eine deutliche Veränderung der Einstellung bewirkt.

Auf die Frage: „Hat sich Ihre Einstellung zum Gemeinsamen Unterricht durch das Seminar verändert?“ (Abb. 4), gibt mehr als die Hälfte der Studierenden an, eine positivere Einstellung wahrzunehmen, bei 36% ist sie positiv geblieben; d.h. 92% stehen dem Gemeinsamen Unterricht nach dem Seminar positiv gegenüber. Sie geben an, dass die Veränderung vor allem durch Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen und durch die Diskussionen im Seminar erfolgt sei, aber auch durch Filmbeiträge bzw. Hospitationen in Integrationsklassen.

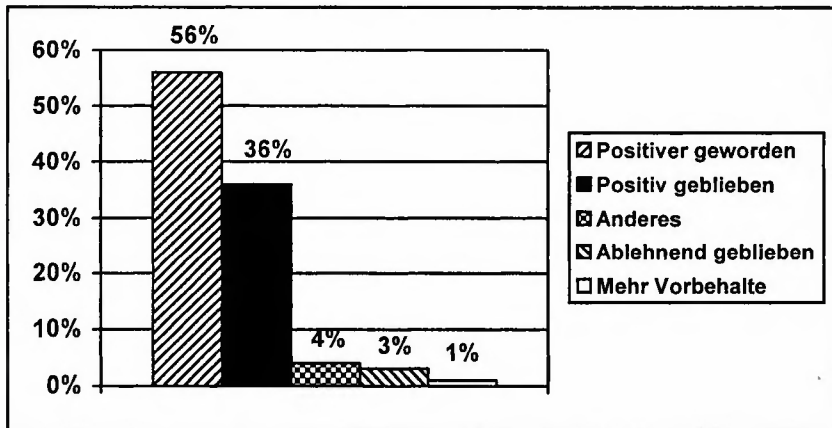


Abb. 4: Hat sich Ihre Einstellung zum Gemeinsamen Unterricht durch das Seminar verändert? ($N = 230$)

Auch ihre Einstellung gegenüber Schülerinnen/Schülern mit Behinderung hat sich ähnlich positiv verändert. 52% haben mehr Verständnis entwickelt, bei 40% war die Einstellung schon positiv. Weiterhin Vorbehalte haben noch 1%, während lediglich 0,4% angeben, nach dem Seminar mehr Vorbehalte zu haben als vorher.

Viele Studierenden schreiben, dass sie sich durch ein Seminar noch nicht kompetent genug für den Gemeinsamen Unterricht fühlen. 61% der Studierenden beabsichtigen sich weiterhin mit dem Gemeinsamen Unterricht zu beschäftigen und 30% „vielleicht“. 44% dieser Studierenden wollen ein Hauptseminar zum Thema besuchen und 28% wollen es als Prüfungsthema

wählen. Lediglich 10% wollen sich nicht weiter damit befassen. Da sich ebenfalls 61% zum ersten Mal mit Integrationspädagogik beschäftigt, stellen diese Quoten ein deutliches Votum für eine Ausweitung jenseits eines einzigen Seminars dar.

Es überrascht nicht, dass diejenigen 62% der Studierenden, die bereits Erfahrungen mit behinderten Menschen gesammelt hatten, in allen Bereichen positivere Einschätzungen angeben. Die Auswertung weiterer Daten der an diesen Seminaren ebenfalls teilnehmenden Magisterstudierenden in Erziehungswissenschaft ($N = 37$) zeigt, dass sie von vorn herein eine positivere Einstellung haben. Dies erklärt sich dadurch, dass sie freiwillig am Seminar teilnehmen, sich für die Thematik interessieren und zumeist bereits Vorerfahrungen gesammelt haben.

Darüber hinaus können keine markanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrämtern, zwischen weiblichen und männlichen Studierenden oder unterschiedlichen Dozentinnen/Dozenten festgestellt werden.

5. Resümee

Die Daten sprechen für sich: Nach dem Seminar würden 73% der Studierenden ihr nichtbehindertes oder behindertes Kind in eine Integrationsklassen geben; noch mehr, nämlich 84%, würden selber im Gemeinsamen Unterricht arbeiten und 92% haben eine positive Haltung zum Gemeinsamen Unterricht. 85% der Studierenden, denen in der Regel nicht bewusst ist, dass der Pflichtschein in Berlin bundesweit einmalig ist, bewerten nach dem Seminar eine verpflichtende Teilnahme mit „gut“. Die Zustimmung ist im Vergleich mit der Quote vor dem Seminar um 10% gewachsen. Eine vergleichbar positive Resonanz hatte Preuss-Lausitz bereits 2003 erhalten. Zudem erhalten die Pflichtseminare in den zusätzlich durchgeführten Seminarevaluationen eine insgesamt gute Gesamtbewertung: 81% geben „sehr gut“ oder „gut“ an. Die Veränderungen in den Einstellungen durch nur ein zweistündiges Seminar sind deutlich und m.E. erstaunlich hoch. Eingewendet werden könnte, dass – trotz Anonymität – diese hohen Werte durch soziale Erwünschtheit entstanden sein könnten, d.h. durch den Wunsch sich „politisch korrekt“ zu verhalten beziehungsweise sich nicht als behindertenfeindlich outen zu wollen. Allerdings würde dies beide Erhebungszeitpunkte betreffen, so dass sich die großen Veränderungen hieraus nicht erklären lassen.

Über die Stabilität der Einstellungsveränderungen – insbesondere wenn die Studierenden in die Schulpraxis gehen – kann diese Erhebung keine Aussagen machen. Die bisher relativ wenigen Studien zur Wirksamkeit der Leh-

rer Ausbildung zeigen allerdings, dass sich die Einstellungen während des Studiums in Richtung liberale bis progressive pädagogische Haltungen wandeln. Nach Beginn des Berufslebens verlieren sich diese bei den allermeisten rasch wieder (vgl. Terhardt 2006, 45).

„Aus Zwang wurde Interesse“ – so das Fazit eines Studenten am Ende des Seminars, der zu Beginn wenig Sinn in einer solchen verpflichtenden Lehrveranstaltung gesehen und zuvor keine Berührungspunkte mit dem Thema gehabt hatte. Die Studie belegt, dass die bildungspolitische Entscheidung für eine Pflichtveranstaltung sich als wirkungsvoll erweist und zudem bei den Studierenden insgesamt hohe Zustimmung erfährt. Insbesondere für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ist es förderlich, wenn der Gemeinsame Unterricht explizit thematisiert und nicht lediglich undifferenziert unter dem Bereich Umgang mit Heterogenität subsumiert wird. Die Ergebnisse der Studie bieten deutliche Argumentationshilfen für die Einführung vergleichbarer Seminare an anderen Universitäten. Dieses Berliner Modell sollte in allen Bundesländern Schule machen.

Literatur

- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2004): Berufbegleitender Studiengang Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: Schnell, Irmtraud/ Sander Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 331-337
- Koch-Priewe, Barbara/ Münch, Jürgen (2005): *Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik*. In: *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4, 480-492
- Kultusministerkonferenz der BRD (2005): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 177*. Bonn und Berlin
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): *Konzept, Probleme und Evaluation einer Pflicht-Lehrveranstaltung „Einführung in die Integrationspädagogik“ für alle Lehramtsstudierenden. Erfahrungen aus Berlin*. In: Feuser, Georg (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 175-181
- Textor, Annette/ Bethge, Matthias/ Schwier, Alexander (2005): *Selbstständiges Lernen in der Lehrerbildung*. In: *PÄD Forum*, 33./24. Jg., Heft 5, 285-288
- Wocken, Hans (2000): *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51. Jg., Heft 12, 492-503
- Wocken (2005): *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)*. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [rev. 2.07.2006]

Bruno Achermann

„Schulen für alle“ in der Zentralschweiz, Luzern: Demokratische Schulentwicklung und Weiterbildung von LehrerInnen für Integrative Förderung

1. Der Umgang mit Vielfalt in der Schweiz: Ausgangslage

Die Schweiz hat über viele Jahrzehnte ein sehr separatives Schulsystem entwickelt, gepflegt und wenig hinterfragt. Jetzt kommt endlich Bewegung in die Landschaft: Demokratische Schulentwicklungen fordern Chancengleichheit und „Schulen für alle“. Die LehrerInnenbildung soll die integrative Förderung in den Schulen unterstützen.

In Schweizer Schulen wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts auf das Anderssein von Kindern und Jugendlichen zunehmend mit Separation reagiert. Bis heute schätzen viele Bildungspolitiker, Lehrkräfte und Eltern, in der Praxis verbreitet auch SonderpädagogInnen¹, separative Kleinklassen² und Sonderschulen³ als eine Errungenschaft im Dienste der Kinder und Jugendlichen ein. Homogenere Lerngruppen („Klassen“) galten als erfolgreich.

2004 wurden in der Schweiz knapp 2% der Kinder/Jugendlichen eines Jahrgangs als SonderschülerInnen und etwas mehr als 4% als KleinklassenschülerInnen registriert. Der Anteil integrativ beschulter Kinder/Jugendlicher in Regelklassen lässt sich nicht genau beziffern. Von 2000 – 2004 nahm der Anteil der SonderschülerInnen um ca. 10% (!) zu.

¹ Die Begriffe Sonderpädagogik und Heilpädagogik werden in der Schweiz weitgehend synonym gebraucht.

² Kleinklassen: Klassen, in welchen Kinder/Jugendliche mit Lernbehinderung bzw. auffälligem Verhalten in kleineren Gruppen separativ beschult werden. Weitgehend synonym zu den Förderklassen in Deutschland.

³ Nur jene Kinder und Jugendlichen werden in der Schweiz als SonderschülerInnen bezeichnet, die ausgeprägt besondere Schulungsbedürfnisse haben, und deren Ausbildung zur Zeit noch von der Nationalen Invalidenversicherung finanziert wird.

Obwohl die Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen – auch von einem Teil der SonderpädagogInnen – schon lange als diskriminierend wahrgenommen wurde, änderte sich wenig. Immer wieder wurde gesagt, die Regelschulen seien nicht auf Integration vorbereitet. Wohl entscheidender, die Separation entlastete nicht nur die Lehrkräfte an Regelschulen, sondern ganz besonders auch das Budget der Kantone und der Gemeinden, da die Nationale Invalidenversicherung (IV) die Kosten der Beschulung von SonderschülerInnen großzügig übernahm.

In naher Zukunft eröffnen Veränderungen der gesetzlichen Finanzierungsgrundlagen auf nationaler Ebene und das neue Behindertengleichstellungsgesetz die Möglichkeit, dass die verfügbaren finanziellen Mittel der bisherigen Sonderbeschulung weit mehr als bisher für die wohnortnahe Beschulung *aller* Kinder und Jugendlichen in der Regelschule eingesetzt werden können.

Das ‚Rahmenkonzept zur sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz‘ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2004) fordert unmissverständlich Chancengerechtigkeit und, gestützt auf das Behindertengleichstellungsgesetz, die schulische Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen in die wohnortnahe Regelschule – soweit dies möglich sei. „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule“ (Behindertengleichstellungsgesetz, Art. 20, Absatz 3).

Die Frage eines fördernden Umgangs mit Vielfalt in der Schule stellt sich auch in der Schweiz nicht bloß im sonderpädagogischen Bereich. Coradi-Vellacott und Wolther (2005) stellen im Bericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung zuhanden der OECD einmal mehr und mit aktuellen Schweizerischen Forschungsdaten die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund des sozioökonomischen Status, hinsichtlich der ethnischen Herkunft und des Geschlechts im Schweizerischen Bildungswesen fest. PISA (Bildungsmonitoring Schweiz 2002) zeigt, dass in einem im internationalen Vergleich stark separativen System mit hohen Aufwendungen für sonderpädagogische Angebote gerade schwächere Schülerinnen und Schüler vergleichsweise weniger gute Leistungen erbringen.

Ein Forschungsteam der Universität Fribourg um Häberlin, Bless, Kronig, Eckhart u.a. belegt im Rahmen des Nationalen Forschungsprojekts Integrations-Separation eindrücklich, dass Kinder mit Lernbehinderungen ebenso wie Kinder mit Migrationshintergrund in integrativen Schulformen signifikant bessere Leistungen erbringen als in separativen (Kronig u.a. 2000). Eine heterogene Intelligenzstreuung und adäquate Leistungserwartungen sind

wesentliche Faktoren für gute Lernfortschritte von Kindern mit Migrationshintergrund und Schulleistungsschwächen. Die nach möglichst homogenen Leistungsgruppen strebenden Systeme setzen auf frühe Selektion, u.a. mittels Jahrgangsklassen, Klassenrepetition u.ä. Bless u.a. (2004) belegen deutlich, dass die Klassenwiederholung, eine in der Schweiz verbreitete Maßnahme, uneffektiv ist und Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus bildungsfernen sozialen Gruppen besonders häufig trifft.

Etwa die Hälfte aller Kinder/ Jugendlichen, denen eine Lernbehinderung bzw. auffälliges Verhalten nachgesagt wird, besucht im Kanton Luzern den Unterricht in Kleinklassen. Die Kleinklassen befinden sich praktisch ausschließlich in größeren Gemeinden: Ihre Zahl nimmt ab, und es ist damit zu rechnen, dass es schon bald nur noch ganz wenige Kleinklassen geben wird. Viele Regelklassenlehrkräfte, aber auch viele SonderpädagogInnen setzen sich gegen die Aufhebung der separativen Kleinklassen zur Wehr.

Die andere Hälfte der Kinder mit Lern- oder Verhaltensbeeinträchtigung besucht den Unterricht in Regelklassen. Sie werden von einer Schulischen HeilpädagogIn im Klassenzimmer unterstützt. Die sehr verschiedenen Konzepte der Unterstützung reichen von einer ‚heilpädagogischen Separation in der Integration‘ bis zur Integration ohne diagnostizierte Bezeichnung des einzelnen Kindes. Sowohl theoretisch wie auch in der Praxis gehen SonderpädagogInnen wohl grundsätzlich davon aus, dass sie für Kinder und Jugendliche zuständig sind, die in irgend einer Weise von der Norm abweichen, deren Entwicklung – aus welchem Grund auch immer – beeinträchtigt ist.

Die SonderpädagogInnen, welche in Regelklassen arbeiten, sind oft auch zuständig für die gesetzlich verankerte Begabungs- und Begabtenförderung, für die im Durchschnitt des Kantons Luzern etwa 20% der Kinder mit einer anderen Erstsprache als die Unterrichtssprache und für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Sozialschichten. Die SonderpädagogInnen sind gefährdet, das individuelle Defizit in den Fokus ihrer professionellen Bemühungen zu rücken.

Nur etwa die Hälfte der mit all diesen Aufgaben betrauten Lehrkräfte verfügt über eine sonderpädagogische Ausbildung. Für einen adäquaten Umgang mit Verschiedenheit wurden die SonderpädagogInnen bisher kaum oder gar nicht vorbereitet.

Im gleichen Arbeitsfeld sind neben den HeilpädagogInnen eine ganze Reihe von weiteren SpezialistInnen tätig, z.B. Logopädie- und PsychomotoriktherapeutInnen, Lehrkräfte für ‚Deutsch als Zweitsprache‘, SchulsozialarbeiterInnen u.a.

2. Die Herausforderungen

Sowohl bildungstheoretische Überlegungen wie auch internationale und nationale Bildungsforschung und bildungspolitische Empfehlungen, aber auch viele Erfahrungen in der pädagogischen Praxis weisen in dieselbe Richtung: Regelschulen mit integrativer Orientierung sind „das beste Mittel, diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder (...)“ (UNESCO 1994, 3).

Der tief verwurzelte Drang nach möglichst homogenen Leistungsgruppen, die frühe und starke Aufgliederung des Bildungssystems (z.B. in Jahrgangsklassen, Kleinklassen und Sonderschulen sowie die äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I), die damit verbundene frühe Selektion, die Kultur des Wegweisens von Kindern/ Jugendlichen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen an SpezialistInnen und in Sonderklassen, ganz besonders aber die fehlende kompetente personelle Unterstützung der Regelklassenlehrkräfte und der SonderpädagogInnen im Umgang mit Vielfalt innerhalb der Lerngruppe behinderten bisher das Erreichen dieser anspruchsvollen Ziele.

Es geht um die Entwicklung von gesellschaftlichen und persönlichen Haltungen, um integrative schulische Strukturen und um die Vermittlung von Fachkompetenz im Umgang mit Verschiedenheit in Schule und Unterricht.

3. ‚Schulen mit Zukunft‘: Schulentwicklungsprojekt für den Gemeinsamen Unterricht in integrativen Schulen des Kantons Luzern (2005 – 2015)

In der Schweiz gab es bis jetzt für die Volksschulen *keine* nationale Bildungspolitik. Bildungspolitik ist Sache der Kantone. Die Gemeinden haben teilautonome öffentliche Schulen. Im Sommer 2005 haben sich im Kanton Luzern zur Steuerung eines breit angelegten Schulentwicklungsprojekts fünf Gruppierungen zu einer gemeinsamen Trägerschaft zusammengefunden: Der Verband der Luzerner Gemeinden (alle 100 Gemeinden mit insgesamt 350.000 Einwohnern), der SchulpflegepräsidentInnen (der Gemeinden), der Schulleitungen und der LehrerInnenorganisation gemeinsam mit dem Bildungs- und Kulturdepartement (Kultusministerium) des Kantons Luzern.

Die Träger des Schulentwicklungsprojektes bekundeten ihre gemeinsame Absicht in fünf noch offen formulierten Entwicklungszielen für die Volksschule.

Darin werden vermehrt integrative Strukturen gefordert (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. 2006, 9ff.):

- Es sollen „länger dauernde Lernzyklen mit hoher Kontinuität entstehen. Nach einer vierjährigen Basisstufe (4- bis 8jährige Kinder) folgt eine vierjährige Primarstufe. In diesen beiden Schulstufen erfolgt nur eine innere Differenzierung im Rahmen von Lerngruppen. (...)“ (Entwicklungsziel 2).
- „Die Volksschule fördert den Umgang mit Heterogenität durch geeignete Unterrichtsformen (Entwicklungsziel 3).
- Die für eine vermehrte integrative Ausrichtung der Volksschule notwendigen Unterstützungsangebote werden wohnortsnah angesiedelt. Im Zentrum der Unterstützungsangebote stehen Lehrpersonen für die integrative Förderung, die direkt in den Klassen eingesetzt werden. Diese werden ergänzt durch schulnahe Angebote sowie Angebote im Sonderklassenbereich“ (Entwicklungsziel 4).

Überdies sollen schulnahe familienergänzende Betreuungsangebote bereitgestellt werden (Entwicklungsziel 5) und im Rahmen des nationalen Projekts ‚Harmonisierung der obligatorischen Schule‘ (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006) Kernkompetenzen und Mindeststandards sowie ein erster neuer Schweizerischer Lehrplan entwickelt werden (Entwicklungsziel 1). Das Schulentwicklungsprojekt des Kantons Luzern ‚Schulen mit Zukunft‘ ist auf die Dauer von 10 – 12 Jahre angelegt. - Zur Zeit führen Vertreter der Trägerschaft mit allen interessierten kommunalen Behörden, Vertretern der politischen Parteien, den Schulbehörden, den Lehrkräften und den Eltern systematisch Gespräche. Die an der Schule Beteiligten sollen für die bildungspolitischen Ziele gewonnen werden, und die Verantwortlichen nehmen die Anliegen der Beteiligten systematisch wahr. Es werden Netzwerke aufgebaut und gepflegt (vgl. (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. 2006).

Damit ist deutlich: Weder der Gesetzgeber noch die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Luzern, sondern die an der Schule direkt Beteiligten tragen die Entscheidungskompetenz für das geplante Schulentwicklungsprojekt gemeinsam. Sie „erklären sich bereit, die Schulen und die Lehrpersonen zu unterstützen und für die notwendigen Rahmenbedingungen zu sorgen“ (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. 2006, 3).

Dieser gemeinsame, demokratische Weg ist nicht einfach! Die Ausrichtung kann nicht von oben befohlen, aber auch nicht von den Schulen ignoriert werden. Das Projekt hat eine hohe Ziel-Mittel-Kongruenz: Alle die verschiedenen, von der integrativen Schulentwicklung Betroffenen sollen zu Beteilig-

ten werden, damit dereinst alle Kinder und Jugendlichen an den öffentlichen Schulen gleichberechtigt Anteil nehmen können. Die Luzerner Bildungsadministration hat mit ihrem demokratischen, an den Beteiligten orientierten Schulentwicklungsprojekt ‚Schulen mit Profil‘ (1994 – 2004) (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. 2005) schon bedeutende Erfahrungen gemacht und diese sorgfältig evaluiert und reflektiert. Mit dem Vorgängerprojekt wurden wesentliche Voraussetzungen geschaffen, dass das Projekt ‚Schulen mit Zukunft‘ gelingen kann: In jedem Schulhaus wurden in den vergangenen zehn Jahren pädagogische Schulleitungen installiert und an der PHZ Luzern aus- und weitergebildet, sodass diese jetzt pädagogische Führungsarbeit übernehmen können.

Das Projekt ‚Schulen mit Zukunft‘ mit seinen aktuellen Schwerpunkten ‚Umgang mit Vielfalt im Unterricht‘ und ‚Basisstufe‘ wird von den fünf Projektträgern gemeinsam gesteuert. Die Entwicklung soll im Jahr 2010 gesetzlich verankert und weitere fünf Jahre konsolidiert werden. Die sehr verschiedenen Gemeinden und Schulen haben auch bei dieser Entwicklung einen relativ großen Gestaltungsraum.

4. Der Beitrag der Pädagogischen Hochschule zur integrativen Schulentwicklung der Luzerner ‚Schulen mit Zukunft‘

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) in Luzern wurde 2003, d.h. vor drei Jahren gegründet. Von Anfang an war klar, dass eine enge Kooperation von Bildungspolitik/ Bildungsadministration, PHZ und den Luzerner Schulen von gegenseitigem Interesse ist. Am Projekt ‚Schulen mit Zukunft‘ beginnen sich die neuen Rollen zu klären.

4.1 Der Auftrag der Bildungspolitik an die PHZ Luzern

Die bildungspolitischen Entwicklungsziele der Volksschulen geben dem Projekt „Schulen mit Zukunft“ die Richtung an: Die schulischen Strukturen, die Kultur und die Praxis im Kanton Luzern sollen inklusiver werden. Es gehört zur Aufgabe der LehrerInnenbildung, diesen pädagogischen Schulentwicklungsprozess professionell und systematisch zu unterstützen und kritisch zu begleiten. Die Bildungsbehörden geben der PHZ Luzern weit reichende Aufträge:

- Alle Regelklassenlehrkräfte sollen lernen, mit der zunehmenden Vielfalt in der Schule angemessen umzugehen.

- Ein Teil der Regelklassenlehrkräfte soll zu Lehrpersonen für Integrative Förderung weitergebildet werden (Weiterbildungsmaster für Integrative Förderung). Diese Lehrkraft ist eine im Umgang mit Vielfalt zusätzlich qualifizierte und spezialisierte Regelklassenlehrkraft.
- Darüber hinaus sollen auch Schulische HeilpädagogInnen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen unterstützen.
- Ein Forschungs-Institut für Schule und Heterogenität wurde eben gegründet.

4.2 Umgang mit Vielfalt als durchgehendes Thema der LehrerInnenbildung

Die Lehrkräfte für *alle* Kinder und Jugendlichen zwischen 4 und 15 Jahren machen einen Bachelor bzw. für die Sekundarstufe I einen konsekutiven Master. Alle Studierenden setzen sich im Rahmen der Ausbildung gemäß verbindlichen Vorgaben sowohl mit Grundfragen des Umgangs mit Vielfalt als auch mit heilpädagogischen und mit interkulturellen Fragen auseinander (ca. 8 ECTS). Es besteht darüber hinaus das Angebot einer zusätzlichen heilpädagogischen Vertiefung *für Regelklassenlehrkräfte* aller Stufen im Umfang von ca. 9 ECTS. Dieses Angebot wird von fast der Hälfte aller Studierenden genutzt.

4.3 Weiterbildung von Regelklassenlehrkräften zu ‚Lehrpersonen für Integrative Förderung‘

Eine inklusive Pädagogik geht davon aus, dass *alle* Kinder und Jugendlichen verschieden sind und ihre je spezifischen Bedürfnisse haben. Die Lehrperson für Integrative Förderung hat daher die Funktion, alle ‚verschiedenen‘ SchülerInnen, die Regelklassenlehrkräfte und das System im Umgang mit Vielfalt professionell zu begleiten und zu unterstützen. Die Weiterbildung der PHZ Luzern hat im Auftrag des Kantons Luzern einen Weiterbildungsmaster für Regelklassenlehrkräfte konzipiert.

Die neue Lehrperson für integrative Förderung soll über vertiefte didaktische und pädagogische Kompetenz für den fördernden Umgang mit Vielfalt verfügen, sie setzt sich mit der neuen Rolle auseinander und erwirbt vertiefte förderdiagnostische und fachdidaktische Kompetenzen. Sie kennt Grundlagen der ‚besonderen Pädagogiken‘ (Heilpädagogik, Interkulturelle Pädagogik). Sie verfügt über die fachliche und didaktische Kompetenz zum Erwerb von ‚Deutsch als Zweitsprache‘, über vertiefte Kompetenzen zur Begabungs-

förderung, vertieftes Wissen für den Umgang mit SchülerInnen mit auffälligem Sozialverhalten, Konflikten und Gewalt. Sie vertritt die Grundhaltung: Ich kann und will *alle Kinder* angemessen fördern und sie erkennt auch ihre Grenzen. Sie hat die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Vernetzung, sie unterstützt und berät die Regelklassenlehrkraft und kennt Fachleute und ihre speziellen Kompetenzen. Sie verfügt über mehr Systemkenntnisse, kann die Schulentwicklung in Richtung integrative Schulen unterstützen und holt sich bei Bedarf Wissen, Unterstützung und spezielle Weiterbildung.

Das ‚Institut für Schule und Heterogenität‘ der PHZ Luzern entwickelt zur Zeit Aus- und Weiterbildungsstandards für den fördernden Umgang mit Heterogenität.

Die Lehrperson für Integrative Förderung übernimmt damit Aufgaben, die bisher auf mehrere Personen verteilt waren. Wenn fast alle Kleinklassen aufgehoben werden, steht jeder Lehrperson für Integrative Förderung ein Pensum von ca. 30 % und mehr pro Regelklasse zur Verfügung. Bei einem vollen Pensum ist sie in nicht mehr als drei Klassen tätig. Auf diese Weise kann die Zahl der Bezugspersonen zum einzelnen Kind reduziert und eine tragende Beziehung aufgebaut werden. Auch eine gezielte, regelmäßige Zusammenarbeit und Reflexion mit der Klassenlehrperson wird damit möglich. Die Lehrperson für Integrative Förderung leistet damit einen Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung im pädagogischen und didaktischen Bereich, und sie unterstützt und stärkt die Klassenlehrkräfte in ihrer anspruchsvollen Arbeit.

4.4 Ausbildung ‚Schulischer HeilpädagogInnen‘

Die Zentralschweizer Bildungspolitik hat der PHZ den Auftrag gegeben, einen konsekutiven Master in Schulischer Heilpädagogik zu planen. Obwohl das Schweizerische Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2005) eng auf die Befähigung für die ‚Erziehungs- und Bildungsarbeit von SchülerInnen mit besonderen Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten‘ beschränkt ist, soll auch hier das Arbeitsfeld der Schulischen Heilpädagogen weit gefasst werden. Die wesentlich länger ausgebildeten Schulischen HeilpädagogInnen werden wohl zum großen Teil dieselbe Aufgabe übernehmen wie die LehrerInnen für Integrative Förderung.

4.5 Das Projekt Basisstufe

Gemäß Empfehlungen der nationalen Bildungspolitik läuft im Kanton Luzern zurzeit ein Projekt zur Entwicklung der Basisstufe. Die Basisstufe verbindet den Kindergarten sowie die erste und zweite Primarklasse zu *einer* Stufe. In der Basisstufe wird jedes Kind seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend gefördert. Die Lerngruppen sind altersgemischt, integrativ und leistungsheterogen; es findet auf dieser Stufe *keine* Selektion statt. Die PHZ Luzern bietet den Lehrpersonen des Projekts Weiterbildung und Supervision an. Das Projekt wird auf nationaler Ebene koordiniert und evaluiert. Gemäß den Entwicklungszielen des Bildungs- und Kulturdepartementes (2006, 11) ist es vorgesehen, die Basisstufe im Kanton Luzern in ca. vier Jahren flächendeckend einzuführen.

4.6 Forschung und Entwicklung

Der integrative Umgang mit Verschiedenheit ist keine sonderpädagogische, sondern eine allgemein-pädagogische Herausforderung. Statt an der PHZ Luzern ein weiteres Forschungsinstitut für Heilpädagogik einzurichten – was durchaus der Tradition und der Kontinuität entsprochen hätte – wurde zu Beginn 2006 ein (Forschungs-)Institut für Schule und Heterogenität gegründet. Jetzt wird an der PHZ Luzern Schulentwicklungs- und Forschungsarbeit mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse für den gleichberechtigten Umgang mit Vielfalt geleistet: Nicht nur für die Luzerner „Schulen mit Zukunft“ kann die integrative Entwicklung wissenschaftlich begleitet werden; für die LehrerbildnerInnen an der PHZ besteht der Auftrag, sich selber vertieft mit Fragen des Umgangs mit Vielfalt in der Schule auseinanderzusetzen und damit in der Aus- und Weiterbildung wirksam zu werden. Laufende Forschungsprojekte: Bildungsmonitoring Schweiz: Schwerpunktthema 1 „Umgang mit Heterogenität“; Professionalität im integrativen Unterricht; Standards für den Umgang mit Heterogenität – Konsequenzen für die LehrerInnenbildung; sowie: Die Integration von SonderschülerInnen in Regelklassen. Die Forschungsprojekte sollen Standards, Empfehlungen und Eckwerte für den systematischen Aufbau qualitativ hoch stehender integrativer Regelschulen liefern.

Die Schulen des Kantons Luzern stehen am Anfang von bedeutungsvollen Entwicklungen hin zu integrativeren Schulen. Wir sind gespannt, ob sich mit der hier gewählte Innovationsstrategie (klare politische Zielsetzungen und Mitbestimmung der an der Schule direkt Beteiligten) vermehrte Integration

durchsetzen lässt, oder ob das Beharrungsvermögen des Systems sich als stärker erweist.

Literatur

- Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. (2005): Das Projekt ‚Schulen mit Profil‘. URL: www.schulenmitprofil.ch [rev. 24.07.2006]
- Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern u.a. (2006): Schulen mit Zukunft. Volksschulen Kanton Luzern: Amt für Volksschulbildung
URL: www.schulenmitzukunft.ch/ [rev. 24.07.2006]
- Bildungsmonitoring Schweiz (2002): Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Bern: Bundesamt für Statistik und Erziehungsdirektorenkonferenz
- Bildungsplanung Zentralschweiz (Hrsg.) (2004): Rahmenkonzept zur sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz. Luzern
URL: www.zrk.ch/bildung/aktuell/Rahmenkonzept%20Sonderp%E4dagogik%202004-12-07.pdf [rev. 24.07.2006]
- Bless, Gérard/ Schüpbach, Marianne/ Bonvin, Patrick (2004): Klassenwiederholung – Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt
- Coradi-Vellacott, Maya/ Wolther, Stefan C. (2005): Chancengerechtigkeit in Schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht Nr. 9. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Joller-Graf, Klaus (2006): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Luzern: Auer/Comenius
- Kronig, Winfried/ Häberlin, Urs/ Eckhart, Michael (2000): Immigrantenkinder und Schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2005): Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik vom 27.08.1998
URL: www.edk.ch/PDF_Downloads/Erlasse/4_Diplomanerkenntnisse/4322_AK_Schul-HP/Regl_Schul_HP_d.pdf [rev. 24.07.2006]
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm [rev. 24.07.2006]

Barbara Brokamp, Walther Dreher, Karl-Heinz Imhäuser, Olga Lyra

LehrerIn – Bildung – Kultur: BeWEGung PRO INKLUSION.

Exploration von Veränderungsprozessen bei LehrerInnen, im System Schule und in der Gesellschaft

Der folgende Beitrag gibt einen ersten Einblick in eine Projektarbeit, die sich am theoretischen Konzept einer Wissenschaftlergruppe am Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston (USA) orientiert. Sinn der Darstellung ist die Vorstellung eines Forschungsprozesses, von dem wir neue Impulse für die ‚Inklusionsbewegung‘ erwarten und von dem wir hoffen, dass er reale Veränderungen bewirken kann.

1. Drei Ebenen: Profession – Bildung – Kultur

Das Explorationsprojekt ‚LehrerIn – Bildung – Kultur: BeWEGung PRO INKLUSION‘ zielt auf mögliche Veränderungsprozesse im Kontext der Idee einer inklusiven Bildung für alle. Der Fokus des Projektes richtet sich auf drei Ebenen: Erstens geht es um Fragen der Professionalität von LehrerInnen sowohl an wissenschaftlichen Hochschulen als auch im Praxisfeld verschiedener Erziehungsinstitutionen vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses, das alle Kinder und Jugendlichen inkludiert. Zweitens soll beleuchtet werden, inwieweit das System Schule sich auf inklusive Bildungsprozesse einlassen kann. Drittens soll thematisiert werden, welche gesellschaftlich-kulturellen Implikationen sich mit der Idee der Inklusion verbinden und welche Antworten wir darauf geben können.

Unsere Aufmerksamkeit richtet sich bewusst ‚einseitig‘ auf die Professionellen und auf ihren Beitrag zur Konsensfindung über eine inklusive Pädagogik. Wir sind der Meinung, dass das Begreifen und das Verwirklichen der Idee

der Inklusion, oder deren weiteres Verfehlen, besonders in der Hand der LehrerInnen als den Akteuren schulischer Bildungsprozesse liegt, die damit zugleich Akteure im wissenschaftlichen Forschungsprozess werden (vgl. Dreher/ Reich 2006).

Mit ‚Professionellen‘ sind in unserem Projekt Experten gemeint, die im Bildungssystem unterschiedliche Positionen vertreten und sich im weitesten Sinne mit dem Thema Bildung professionell beschäftigen: LehrerInnen und SchulleiterInnen unterschiedlicher Schulformen; MitarbeiterInnen der Schulaufsicht; FachleiterInnen der Studienseminare und Referendare; Wissenschaftler aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik, der Integrations- und der Sonderpädagogik; Vertreter der Carl-Richard-Montag-Stiftung, einer Nonprofit- und Nongovernmental-Organisation, sowie SozialpädagogInnen aus dem Bereich der Jugendhilfe. Auf diese Weise umfasst die Gruppe 24 am Projekt teilnehmende Personen.

2. Theorie-U

In der Arbeit der MIT-Gruppe finden wir eine Theorie, Methodologie und Pragmatik, die einen Weg hin auf ‚Exploring profound change in people, organizations and society‘ (Senge u.a. 2005) eröffnen.

Der Forschungsprozess im engeren Sinne basiert auf der ‚Theorie-U‘, die zugleich die Forschungsmethodologie darstellt. Der Ansatz wird folgendermaßen beschrieben:

„Our core methodology for fostering breakthrough thinking and action, the U-Process, draws out the highest potential of individuals and the systems of which they are a part. This action-learning approach generates radical transformation by fostering attitudes of genuine openness and curiosity, supporting reflection and inquiry, and tapping into the deepest sources of individual and collective aspiration. More than just a problem-solving tool, the U-Process involves a fundamentally different approach to co-creation. It enables individuals and groups to pay attention to, and learn from, emerging realities or opportunities“ (Generon Consulting 2005).

Wir begegnen hier wieder einem ungewohnten, vielleicht sogar befremdlichen Denkansatz, der besagt, dass Forschung nicht nur *für*, sondern *aus* der Zukunft zu thematisieren ist. Um dies tun zu können, folgt der Forschungsprozess einem Phasenverlauf mit unterschiedlichen qualitativen Etappen:

„The process comprises three major stages: observing the current reality (sensing); retreating and reflecting to allow an ‘inner knowing’ to emerge (presencing); and acting swiftly in order to bring forth a new reality (realiz-

ing)“ (Generon Consulting 2005). Im Folgenden stellen wir diese Hauptphasen vor, die zugleich einen Einblick in die praktische Durchführung geben sollen.

3. Projektphasen: Sensing – Presencing – Realizing

3.1 Erste Phase: Sensing

Etappe 1: Interviews

Der Prozess beginnt mit Tiefeninterviews mit einem jeden einzelnen der Projektmitglieder. Dreiundzwanzig zwei- bis dreistündige Gespräche in Form von Leitfadeninterviews wurden durchgeführt. Folgende Themenbereiche wurden angesprochen: Erstens Rückblick auf die persönliche und berufliche ‚Biografie‘ und Reflexion des eigenen Auftrags (‚sense of purpose‘); zweitens das eigene Verständnis als ‚Experte‘; drittens die Suche nach dem ‚inneren Ort‘, von wo aus das eigene Handeln kommt; viertens der ‚blinde Fleck‘ besonders im Rahmen der beruflichen Biografie; fünftens das Verständnis von ‚Inklusion‘; und sechstens ‚aktuell persönliche, wichtige Themen‘. Die Interviews wurden vom Begleiteteam, das mit den AutorInnen des Textes identisch ist, durchgeführt und liegen als Transkripte vor.

Etappe 2: Convening a Leadership Lab – Einrichtung einer ‚Werkstatt für Innovationen und Führungsqualitäten‘

Zu den Schwerpunkten des Workshops zählen die Kernaussagen aus den Interviews, die Auseinandersetzung mit dem Verständnis der eigenen Rolle als Experte sowie die Erläuterung der Theorie U und die Vorstellung der Phasen und Etappen des U-Prozesses (vgl. Jaworski u.a. 2004, 6ff.).

Etappe 3: Lernreisen

Sensing bezeichnet einen Prozess der Öffnung in die Welt und des neu sehen Lernens. Nach dem Konstitutionsprozess beginnt diese explizite Phase des Wahrnehmens. Dabei handelt sich darum, das zu betrachtende und zu erforschende System als ganzes Feld wahrzunehmen. Dadurch bewegt sich die Person von der Beobachtung der Welt von außen zu der Beobachtung der Welt von innen, d.h. zu der Beobachtung des Systems, indem der Betrachtende seine Position nicht getrennt vom System sieht. Unter ‚Lernreisen‘, der dritten Etappe des Sensing, werden Entdeckungsreisen zu besonders herausragenden Orten gelungener Bildungsinitiativen verstanden. Ein Beispiel dafür ist der Besuch im ‚Da Vinci College‘, einem niederländischen Schulverbund von Berufskolleg, Aufnahmeschule für Schüler ausländischer Herkunft,

Haupt- und Realschule, Förderschule für Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotional/ soziale Entwicklung und Gymnasium in Leiden. Im Projekt befinden wir uns zur Zeit der Abfassung dieses Beitrages in dieser dritten Etappe.

Etappe 4: Generative Szenarien

Die Materialsammlung und die daraus entstehende Dokumentation der Reisen sowie die Überlegungen über die Entwicklung des Systems und die Weiterentwicklung der TeilnehmerInnen in diesem System schlagen die Brücke von der dritten zur vierten Etappe des Sensing: Zur ‚Konstruktion generativer Szenarien‘ (‚constructing generative scenarios‘). Diese Szenarien haben die Bedeutung einer Sammlung relevanter und herausfordernder Entwürfe und Geschichten über zukünftige Möglichkeiten des Systems, welche die Gruppe zu verstehen und zu beeinflussen versucht (vgl. Jaworski u.a. 2004, 18ff.).

3.2 Zweite Phase: Presencing

Die Kernbedeutung von Presencing, einer Wortschöpfung aus ‚presence‘ und ‚sensing‘, ist die Wahrnehmung und Aktualisierung der eigenen höchsten Zukunftsmöglichkeit. Es geht um die Entdeckung des tiefen Wissens über den eigenen Auftrag (‚the call‘) und über die eigene zukünftige Entwicklung, die in jedem steckt.

Etappe 1: Telling stories

Im Mittelpunkt der ersten Etappe von Presencing stehen persönliche Geschichten der TeilnehmerInnen, die aus dem privaten oder dem beruflichen Leben der TeilnehmerInnen berichten und eine besondere Bedeutung für die Zukunft des Erzählenden hatten.

Etappe 2: Wilderness retreat

Die zweite Etappe steht unter dem Thema ‚leading a wilderness retreat‘, was sehr frei übersetzt mit ‚Rückzug in die Einöde‘ bezeichnet werden kann. Sie enthält Elemente der Erlebnispädagogik, wie einen mehrtätigen Aufenthalt an einem inspirierenden und ruhigen Ort in der Natur und die Gestaltung individueller und gemeinsamer Erlebnisse. Ziel sind Erfahrungsmöglichkeiten tieferer Erkenntnisse (‚primary knowing‘) (vgl. Jaworski u.a. 2004, 23ff.).

3.3 Dritte Phase: Realizing

Die dritte Hauptphase des U-Prozesses, das Realizing, markiert die Verwirklichung von dem, was in den zwei vorherigen Phasen entstanden ist – die

Bewegung von der Konzeption zu deren Realisierung. Zu diesem Zweck wird experimentiert, improvisiert und es werden Prototypen gestaltet, die im System realisiert werden. Es bedeutet den Transfer des transformierten Wissens aus den zwei anderen Phasen in die Praxis und die Realisierung der konzipierten Veränderungen durch konkretes Handeln, so dass die Zukunft in der Gegenwart auftaucht. Diese Phase besteht aus zwei Etappen der Gestaltung von ‚Mikrokosmen des zukünftig Neuen‘ und von parallelen ‚Lerninfrastrukturen‘.

Etappe 1: Mikrokosmen

Bei der Gestaltung von ‚Mikrokosmen des zukünftig Neuen‘ handelt es sich um die Umsetzung und das Experimentieren mit dem, was sich für die Gruppe aus den anderen Phasen herauskristallisiert hat. Es wird in kleinen regionalen Experimenten versucht, die von den TeilnehmerInnen entwickelten Ideen umzusetzen. Die ‚Prototypen‘ sollten die Leitgedanken dessen beinhalten, was die Gruppe kreieren möchte.

Etappe 2: Lerninfrastrukturen

Mit der zweiten Etappe, der länger dauernden Gestaltung paralleler Lerninfrastrukturen, schließt der Prozess ab. Der Kern dieser Etappe ist die Schaffung einer lernenden Infrastruktur mit den Menschen zusammen, die an dem Projekt teilgenommen haben. Zugleich geht es um die Erweiterung dieser Infrastruktur an den vielfältigen Arbeitsorten der TeilnehmerInnen. Die Vernetzung der TeilnehmerInnen untereinander und in ihren Institutionen wird noch intensiver. Durch die Suche nach neuen Partnern mit besonderen Kompetenzen für das Projekt werden weitere Vernetzungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Jaworski u.a. 2004, 29ff.).

Mit dieser Phase ist einerseits das Ziel erreicht, den U-Prozess einmal durchlaufen und zugleich der Ausgangspunkt für eine neue BeWEGung-U gelegt zu haben. Allgemeiner gesagt: Vielleicht zeigt sich der U-Prozess wie ein ‚Wasserzeichen‘, das in Veränderungsprozessen des Einzelnen, in Organisationen und sogar im kulturellen Leben sichtbar wird. In diesem Sinne könnte dieses ‚Wasserzeichen‘ auch wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxis zugrunde gelegt werden. Das ‚U‘ gewinnt den Charakter einer epistemologischen Matrizie und beinhaltet zugleich eine ‚methodologische Dynamik‘. Es hat auch seine eigene Zeitqualität, d.h. es kann in Momenten durchlaufen werden oder es erfordert eine Bewegung in länger dauernden Zeiträumen (vgl. Dreher/ Lyra 2006).

4. Non-Profit-Organisation

„Wissenschaft, die in der Lage ist, die Wirklichkeit von ihren Grundkräften des Werdens her zu begreifen“ (Käufer/ Scharmer 2000, 129), kann sich mutig den drei einflussreichsten Kräften der postmodernen Gesellschaft öffnen: Der Politik, der Ökonomie und den Non-Profit-Organisationen.

Unser Projekt verbündet sich explizit mit der letzteren Potenzialität in der Gestalt einer Stiftung.

Dabei bedeutet die Zusammenarbeit mit einer Stiftung für die Universität und die schulische Bildungslandschaft, einen Partner zu haben, der bildungspolitisch ungebunden ist und dessen Drittmittelbeitrag ideologiefrei und unbürokratisch für eine kompetente Projektarbeit angeboten wird.

Die Carl Richard Montag Stiftung für Jugend und Gesellschaft ist ein durch vielfältige Initiativen, Projekte und Dialoge zur Erleichterung der gesellschaftlichen Situation von Menschen in problematischen Lebenslagen verbundenes Kooperationsnetzwerk. Vielfältige Projekte sozialästhetischer Praxis sollen es jungen Menschen und den sie begleitenden ‚ExpertInnen‘ ermöglichen, Diversität als prinzipiell von hohem Wert zu erkennen und durch ihren bewussten Einbezug in Lernkontexte Veränderung und Transformation zu bewirken (vgl. Eckmann 2005, 122f.; Surowiecki 2005, 56f.).

5. Resümee

Damit schließt sich ein Gedankenkreis. Durch Kooperation mit einer Non-Profit-Organisation gewinnt die Wissenschaft – und damit die Universität –, nicht nur einen bedeutenden neuen Partner, sondern verändert zugleich ihre Feldqualität. Befreit aus dem Elfenbeinturm setzt sie sich transformierend mit ihrem Umfeld in Beziehung, mit dem Ergebnis der „Umstülpung der Universität als soziale Skulptur“ (Käufer/ Scharmer 2000, 127).

Wenden wir dem Projekt ‚LehrerIn – Bildung – Kultur: BeWEGung pro Inklusion‘ noch einmal einen die Aspekte bündelnden Blick zu, dann wird deutlich:

Die Fragen nach Bildung und Kultur bilden den inhaltlichen Fokus. Wir wollen einen Prozess begleiten, der eine Bildung für alle als möglich anzielt und damit die ungeteilte Partizipation an den Kulturgütern freisetzt. Die ExpertInnen aus Wissenschaft und Bildungspraxis sind die Akteure, von denen es abhängt, welche Welt wir konstruieren und hervorbringen. Wir wollen mit ihnen ins Gespräch kommen, an ihren alltäglichen Erfahrungsfeldern teilnehmen und mit ihnen Zukunftspotenziale der einzelnen Persönlichkeiten,

der Institutionen und des gesellschaftlich kulturellen Raumes, der dazu gehört, explorieren und soweit möglich realisieren.

Die sich eröffnende – uns bisher unbekannte – Möglichkeit von der Zukunft her zu denken weist auf eine bisher nicht wahrnehmbare Zeitdimension des Forschungsprozesses hin. Wir leiten unseren Forschungsauftrag nicht mehr nur aus den Erfahrungen der Vergangenheit oder den Gegebenheiten einer Gegenwart ab, sondern aus dem, was werden möchte, worauf hin wir auf uns zu-kommen wollen im Sinne des Verständnisses von Zukunft nach Martin Heidegger. „'Zukunft' meint hier nicht ein Jetzt, das, *noch nicht* ‚wirklich‘ geworden, einmal erst *sein* wird, sondern die Kunft, in der das Dasein in seinem eigensten Seinkönnen auf sich zukommt“ (Heidegger 1963, 325).

In diesem Sinne eröffnet sich eine neue existentielle Perspektive wissenschaftlicher und bildungspraktischer Innovationen: Eine neue Zukunft der Zu-Kunft!

Literatur

- Dreher, Walther/ Lyra, Olga (2006): „Das Ziel ist der Marktplatz.“ In: Montag, Carl Richard (Hrsg.): Rückblicke – Perspektiven. Festschrift zum fünfundsechzigsten Geburtstag von Theo Eckmann. Bonn: Carl Richard Montag Förderstiftung, 44-71
- Dreher, Walther/ Reich, Kersten (2006): Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie. In: Platte, Andrea/ Seitz, Simone/ Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-89
- Eckmann, Theo (2005): Sozialästhetik. Lernen im Begegnungsfeld von Nähe und Freiheit. Bochum: Projekt Verlag
- Generon Consulting (2005): Our Methodology.
URL: www.generonconsulting.com/methodology.html [rev. 20.08.2006]
- Heidegger, Martin (1963): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer
- Jaworksi, Joseph/ Kahane, Adam/ Scharmer, Claus Otto (2004): The Presence Workbook. Cambridge MA: SoL (Society of organizational Learning)
- Käufer, Katrin/ Scharmer, Claus Otto (2000): Universität als Schauplatz für den unternehmerischen Menschen. Hochschulen als ‚Landestationen‘ für das In-die-Welt-Kommen des Neuen. In: Laske, Stephan/ Scheytt, Tobias/ Meister-Scheytt, Claudia/ Scharmer, Claus Otto (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München und Mering: Rainer Hampp, 110-131
- Senge, Peter/ Scharmer, Claus Otto/ Jaworski, Joseph/ Flowers, Betty Sue (2005): Presence – Exploring profound change in people, organizations and society. London: Nicholas Brealey Publishing
- Sprenger, Rheinhard K. (2002): Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt a. M.: Campus
- Surowiecki, James (2005): Die Weisheit der Vielen. Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: Bertelsmann

Antje Ginnold

Vergleich der Übergänge Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Berliner Integrations- und Sonderschulen

Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die sich mit den Entwicklungsverläufen von über 100 Berliner Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten im Übergang Schule – Beruf befasste. Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um die Dissertation der Autorin (Ginnold 2006), die seit mehreren Jahren in Berliner Modellprojekten zur Übergangsberatung und -begleitung dieser Zielgruppe arbeitet.

1. Forschungsdesign

Gegenstand der Studie war die Übergangsphase Schule – Beruf. Der Fokus richtete sich auf die erste Schwelle, d. h. den Übergang von der allgemeinen Pflichtschule in die Berufsvorbereitung und/ oder Ausbildung. Der Übergang Schule – Beruf stellt nur einen von mehreren Teilübergängen dar. Daneben sind Jugendliche mit und ohne Behinderung in diesem Alter mit weiteren Übergängen in das Erwachsen-Sein konfrontiert (vgl. Hurrelmann 2004; Oerter/ Dreher 2002). Zielgruppe dieser Studie waren Jugendliche, denen im Schulsystem (dem Ausgangspunkt dieser Übergangsphase) ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zugewiesen wurde.

Das *Ziel der explorativ angelegten Studie* bestand darin, die Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse im Übergang Schule – Beruf sowohl auf der institutionellen als auch auf der individuellen Ebene zu rekonstruieren. Damit sollte ein möglichst facettenreiches Bild eines bisher wenig erforschten und unübersichtlichen Praxisfeldes gezeichnet werden. Überwiegend sind Praxisdarstellungen zu verschiedenen Teilaspekten des Übergangs Schule – Beruf zu finden. Es gibt nur wenige Studien, die sich mit den beruflichen Karrieren von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschäftigen (vgl. Friedemann/ Schroeder 2000; Hiller/ Merz 2002; Orthmann 2001). Sie beziehen sich jedoch fast ausschließlich auf Jugendliche aus Sonder- bzw. Förder-

schulen oder allgemein auf benachteiligte Jugendliche (vgl. Lex 1997). Die nachschulischen Wege von Jugendlichen aus Integrationsschulen wurden bisher kaum bzw. nur ansatzweise verfolgt (vgl. Hildeschiedt 1998).

Die *zentrale Forschungsfrage* der empirischen Studie lautete: Wie und mit welchem Ergebnis verläuft für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten der Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und/ oder Ausbildung? Des Weiteren wurde untersucht, ob sich die Verläufe und das Ergebnis bei Jugendlichen aus Integrationsschulen von denen aus Sonderschulen unterscheiden und ob geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind.

Das Forschungsvorhaben wurde in der *qualitativen Sozialforschung* verortet. Das *Methoden-Spektrum* reichte von der teilnehmenden Beobachtung und Dokumentenanalyse bis hin zur deskriptiven Statistik und zu qualitativen Fallanalysen. Ausgangspunkt und Datengrundlage bildeten die Dokumentationen des Berliner Modellprojekts SprungBRETT (vgl. weiter unten).

Die *Fallauswahl* der Studie bezog sich auf den Berliner Bezirk Pankow und die vier Schulabgangsjahre 1999/2000 bis 2002/2003. Von insgesamt 102 Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus zwei Sonder- und fünf Integrationsschulen wurden die Übergangsverläufe rekonstruiert. Die beiden Sonderschulen nahmen an Schulversuchen zur Berufsorientierung teil, ab Schuljahr 2002/2003 auch zwei der Integrationsschulen. Die beiden Sonderschulen verfügten zusätzlich über Schülerfirmen.

Von den 102 Jugendlichen waren 58 junge Männer und 44 junge Frauen. 62 Jugendliche kamen aus den Sonderschulen (34 männlich, 28 weiblich) und 40 aus den Integrationsschulen (24 männlich, 16 weiblich). Nur zwei Jugendliche der Fallauswahl hatten einen Migrationshintergrund – eine typische Situation für die neuen Bundesländer. Damit war diese Gruppe deutlich unterrepräsentiert, was eine weitere vergleichende Studie diesbezüglich notwendig machen würde.

Eine wichtige Rahmenbedingung stellte die Begleitung aller untersuchten Jugendlichen durch das *Modellprojekt SprungBRETT* dar. Es handelt sich dabei um ein ambulantes, aufsuchendes Beratungs- und Begleitangebot im Übergang Schule – Beruf (vgl. Ginnold/ Radatz 2003; ISB 2006). In der Regel begann die Beratung und Begleitung der Jugendlichen in der zehnten Klasse der Pflichtschulzeit und dauerte ein halbes Jahr bis zwei Jahre danach. Insgesamt lagen sehr günstige Ausgangsbedingungen für den Übergang Schule – Beruf vor, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist.

2. Ausgewählte Ergebnisse

Grad der Behinderung. Der überwiegende Teil der Jugendlichen (84,3%) hatte keinen Grad der Behinderung – eine typische Situation für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei den Jugendlichen aus Integrations-
schulen waren es noch weniger (90,0%) als aus Sonderschulen (80,7%). Vergleicht man den Anteil der jungen Frauen und Männer, dann haben mehr junge Männer keinen Grad der Behinderung (88,0%). Bei den jungen Frauen sind es 79,5%.

Erreichte Schulabschlüsse. Es ist erstaunlich, wie viele der Jugendlichen einen qualifizierten Schulabschluss erreichten (vgl. Abbildung 1), obwohl ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen und damit das Nichterreichen von Lernzielen der allgemeinen Schule attestiert wurde.

Unter der Kategorie „qualifizierter Schulabschluss“ sind der einfache oder erweiterte Hauptschulabschluss und ihnen gleichwertige Abschlüsse zusammengefasst. Die Kategorie „kein qualifizierter Schulabschluss“ umfasst den Abschluss der Schule für Lernbehinderte und keinen erreichten Schulabschluss.

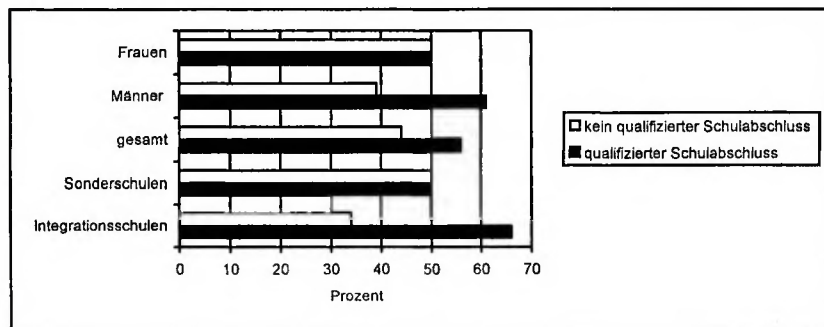


Abb. 1: Erreichte Schulabschlüsse der Jugendlichen der Fallauswahl ($N = 100$)

Die Jugendlichen erwarben ihren qualifizierten Schulabschluss entweder im Rahmen eines Schulversuches in der zehnten Klasse an der Sonderschule, im elften Schuljahr in einer vollzeitschulischen oder kooperativen Berufsvorbereitung an einer Berufsschule oder durch die Entlassung aus dem Integrationsstatus und Versetzung in Klasse zehn als Regelschülerin bzw. Regelschüler.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen aus den Integrationsschulen im Verhältnis mehr und höhere Schulabschlüsse erreichten als die Jugendlichen aus Sonderschulen. Allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Diese Tendenz deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Hildesheim (1998), die für Integrationsschülerinnen und -schüler aus dem Saarland zu ähnlichen Ergebnissen kam. Für die Jugendlichen aus Integrationsklassen kann man den Einfluss einer heterogenen Lerngruppe und die Orientierung an den Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule als fördernde Bedingung für das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses interpretieren.

Der *Schulabschluss* stellt nach wie vor eine wichtige – wenn auch nicht notwendige – *Voraussetzung für den Eintritt in die berufliche Bildung* dar. Deshalb ist die große Anzahl der erreichten Schulabschlüsse für etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen positiv zu bewerten. Sie verbessern die individuellen Startchancen im Übergangssystem. Gleichzeitig wirft dieses Ergebnis die Frage nach den Statuszuweisungen in der Pflichtschulzeit auf.

Ein weiteres Problem in der Bewertung der erreichten Schulabschlüsse wird durch die Studie von van Buer (2005) deutlich. Er untersuchte die Leistungsstände von über 700 Jugendlichen in Berliner Berufsvorbereitungen und kritisierte die Vergabepraxis für die Schulabschlüsse. Fast alle Jugendlichen, die dort einen einfachen Hauptschulabschluss erreicht hatten, hätten diesen aufgrund ihres Leistungsstandes nicht erhalten dürfen (van Buer 2005, 47).

Status am Ende der ersten Schwelle. Die Rekonstruktion der Übergangsverläufe ergab eine große individuelle Vielfalt bezogen auf die Dauer und die Qualifizierungswege. Die *Verläufe* unterschieden sich deutlich und signifikant zwischen den Jugendlichen aus Integrations- und Sonderschulen. Bei den Jugendlichen aus Sonderschulen dominierten außerbetriebliche Qualifizierungen. Die Jugendlichen aus den Integrationsschulen erreichten signifikant öfter eine betriebliche Qualifizierung. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede waren beobachtbar.

In Abbildung 2 ist der Status am Ende der ersten Schwelle in drei Kategorien zusammengefasst: Berufsausbildung, Berufsvorbereitung oder sonstiger Status (z.B. noch nicht beendeter Übergang, Schwangerschaft oder Bundeswehr).

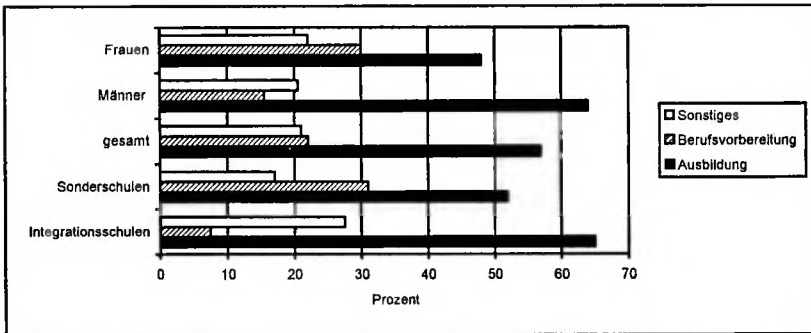


Abb. 2: Status der Jugendlichen am Ende der ersten Schwelle ($N = 102$)

Es fällt auf, dass insgesamt etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen eine Berufsausbildung absolvierten. Gleichzeitig erreichten 43% keine Ausbildung, obwohl dies von den Akteuren im Feld immer wieder als Ziel formuliert wurde. Jugendliche aus Integrationsschulen waren signifikant öfter in einer Berufsausbildung und beendeten die erste Schwelle signifikant seltener mit einer Berufsvorbereitung als Jugendliche aus Sonderschulen ($p = .033$). Die Jugendlichen aus den Integrationsschulen erreichten damit ein deutlich höheres berufliches Qualifizierungsniveau, was ihre Position und Perspektiven für den weiteren beruflichen Integrationsprozess verbessern dürfte.

Erreichtes Ausbildungsniveau. Von den 102 Jugendlichen der Fallauswahl gelang 58 der Übergang in eine Berufsausbildung. Das erreichte Ausbildungsniveau bezieht sich entweder auf Vollausbildungen in einem anerkannten Ausbildungsberuf (§ 4 BBiG – Berufsbildungsgesetz) oder auf so genannte Werkerausbildungen bzw. theoriereduzierte Ausbildungen für behinderte Jugendliche (§ 66 BBiG) mit regional eingeschränkter Anerkennung (vgl. Abbildung 3).

Auch hier wird deutlich: Jugendliche aus Integrationsschulen erreichten signifikant öfter eine Vollausbildung im Vergleich zu den Jugendlichen aus Sonderschulen, die eher eine Werkerausbildung absolvierten ($p = .004$). Die beobachtbaren geschlechtsspezifischen Unterschiede sind nicht signifikant. Sie verweisen jedoch auf einen interessanten Aspekt: Junge Frauen erreichten zwar insgesamt seltener eine Ausbildung, aber wenn, dann war es öfter eine Vollausbildung.

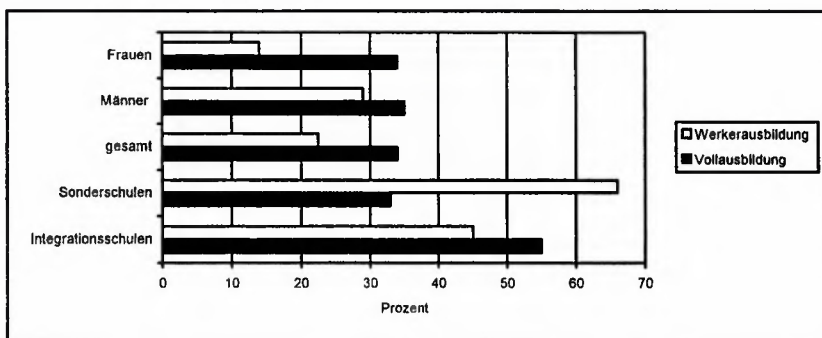


Abb. 3: Ausbildungsniveau ($N = 58$)

Erreichte Ausbildungsform. Betrachtet man die Ausbildungsform, d. h. ob jemand eine betriebliche oder eine nicht-betriebliche Ausbildung absolvierte, zeigt sich ebenfalls: Jugendliche aus Integrationsschulen erreichten im Vergleich zu den Jugendlichen aus Sonderschulen signifikant öfter eine betriebliche Ausbildung in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes ($p = .000$). Unter der Kategorie „nicht-betriebliche Ausbildung“ wurden die kooperative, außerbetriebliche und schulische Ausbildung zusammengefasst.

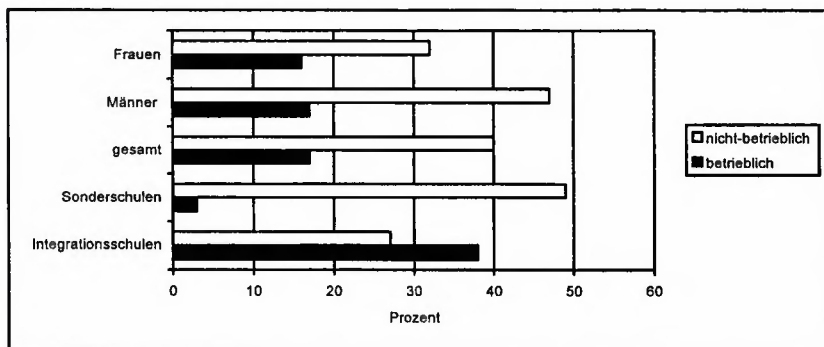


Abb. 4: Ausbildungsform ($N = 58$)

Von den 17 Jugendlichen (zwei aus Sonderschulen und 15 aus Integrations-
schulen), die eine betriebliche Ausbildung absolvierten, hatten vier keinen
qualifizierten Schulabschluss und 13 einen einfachen oder erweiterten Schul-
abschluss. Ein Drittel der Jugendlichen (sechs) wurde aus dem Integrations-

status entlassen. Betrachtet man den Status vor der betrieblichen Ausbildung, so zeigt sich, dass 82% der Jugendlichen (14 von 17) den direkten Übergang von der Schule (zehnte Klasse) in die Ausbildung schafften.

Über zwei Drittel der Betriebe (68%) waren reguläre Firmen des allgemeinen Arbeitsmarktes. Die übrigen 32% der betrieblichen Ausbildungsplätze wurden von Integrationsunternehmen zur Verfügung gestellt. Etwas mehr als die Hälfte der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse (58%) wurde durch Fördermittel (Ausbildungskostenzuschüsse) finanziell unterstützt: 32% von der Arbeitsagentur (Förderung der Berufsausbildung für behinderte Jugendliche) und 26% durch ein Landesprogramm zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter und behinderter Jugendlicher.

Die meisten Jugendlichen (63%) nutzten das Angebot des zusätzlichen Stütz- und Förderunterrichts, der im Rahmen der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) von unterschiedlichen Bildungsträgern angeboten und von der Arbeitsagentur finanziert wurde. AbH ermöglichte den Jugendlichen die Vor- und Nachbereitung des Berufsschulstoffes sowie eine intensive Vorbereitung auf Tests und Prüfungen.

58% der Jugendlichen erhielten eine ambulante Begleitung in ihrer betrieblichen Ausbildung durch das Berliner Modellprojekt MOBILE, das seit 2003 existiert. In der Praxis zeigte sich die Notwendigkeit eines solchen Angebotes. Häufig handelte es sich um prekäre Ausbildungsverhältnisse, die von regelmäßig wiederkehrenden Krisensituationen und der Gefahr von Ausbildungsabbrüchen gekennzeichnet waren. Durch die ambulante Begleitung konnten diese Jugendlichen stabilisiert werden (vgl. Ginnold 2004).

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Es sind *signifikante Unterschiede in den Übergangsverläufen* zwischen den Jugendlichen aus Integrations- und Sonderschulen zu beobachten. Sie betreffen das berufliche Qualifizierungsniveau, die betrieblichen Übergänge sowie die Dauer der Übergangsphase und Anzahl der Übergänge. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die schulische Sozialisation einen der Einflussfaktoren auf die Gestaltung und das Ergebnis des Übergangsverlaufes an der ersten Schwelle darstellt. Neben dem Besuch einer Integrationsschule spielen auch andere Faktoren eine Rolle und beeinflussen die Ausgangsposition für den Übergang Schule – Beruf: das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses, die Unterstützung durch das Elternhaus, die Betriebsnähe der Berufsorientierung während der Schulzeit und während der beruflichen Qualifizierung in der Berufsvorbereitung.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass erheblich mehr *Übergänge in betriebliche Qualifizierungen* erreicht worden sind, als es für die Zielgruppe zu erwarten war. Diese sind jedoch fast ausschließlich durch die Unterstützung von Sprung-BRETT, in einigen Fällen durch engagierte Eltern zustande gekommen. Ohne die zusätzliche ambulante Unterstützung wären diese Jugendlichen den traditionellen außerbetrieblichen Qualifizierungswegen zugewiesen worden.

Literatur

- Buer, Jürgen van (2005): Empirische Untersuchung bei Schulabgängern nach PISA-Kriterien. In: KAUSA (Hrsg.): Die Ausbildungssoffensive. Fachtagung „Fit für die Ausbildung - Können, was Zukunft hat“ 31.08.-1.9.2004 in Düsseldorf. Köln: Eigendruck, 34-52. URL: http://www.good-practice.de/kausa_tagung.pdf [rev. 29.08.2006]
- Friedemann, Hans-Joachim/ Schroeder, Joachim (2000): Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Armin Vaas
- Ginnold, Antje (2004): Auf dem Weg zur integrativen Berufsausbildung. Übergangswege, ambulante Unterstützungssysteme und erreichte Modifikationen für Jugendliche mit Lernbehinderung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Gemeinsam leben, 12. Jg., Heft 3, 126-130
- Ginnold, Antje (2006): Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Rekonstruktion von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen. Unveröff. Dissertation an der TU Berlin. Berlin (erscheint 2006/2007 bei Klinkhardt)
- Ginnold, Antje/ Radatz, Joachim (2003): SprungBRETT – Damit es nach der Schule weiter geht! Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg: Peter Lang, 257-273
- Hildes Schmidt, Anne (1998): IntegrationsschülerInnen – Schulabschlüsse und erste Schritte nach der Schule. In: Hildes Schmidt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa, 315-329
- Hiller, Gotthilf G./ Merz, Sascha (2002): Auf schwierigen Pfaden unterwegs in ein gelingendes Leben. Was die Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres (zuvor Förder- und schwache Hauptschüler) zu verstehen geben. In: Lernen fördern, Heft 4, 8-13
- Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa
- ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH (2006): Mit Kompetenz und Engagement für die berufliche Integration von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. 7 Jahre erfolgreiche Projektarbeit zum Übergang Schule – Beruf. Berlin: ISB gGmbH
- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit Bd. 3. München: DJI
- Oerter, Rolf/ Dreher, Eva (2002): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz PVU, 258-318
- Orthmann, Dagmar (2001): Berufliche Eingliederungsprozesse bei Jugendlichen mit Lernbehinderung. Ergebnisse einer Erkundungsstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52. Jg., Heft 10, 398-404

Monika Scholdei-Klie, Sibylle Hausmanns

Eingliederung von Jugendlichen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt mit den Mitteln der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Ein Praxisbericht

Die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V., die aus einer hessenweiten Eltern-Selbsthilfe-Organisation entstanden ist, besteht seit 20 Jahren. Sie setzt sich für eine konsequente Teilhabe behinderter Menschen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ein – unabhängig von der Art bzw. Schwere der Beeinträchtigung. Schwerpunkte des Engagements liegen im Einsatz für die Integration im schulischen Bereich und in der Herstellung von Wahlmöglichkeiten im Arbeitsleben, insbesondere von beruflichen Alternativen neben der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM).

Im Folgenden wird eine Maßnahme vorgestellt, die von der LAG im Auftrag der Agentur für Arbeit im Rahmen eines Trägerverbunds der Reha-Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) in Frankfurt von September 2002 bis August 2006 durchgeführt wurde. Das Ziel der Maßnahme ist die berufliche Qualifizierung und Eingliederung von Jugendlichen mit Behinderungen in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts.

1. Die Teilnehmer/innen der Maßnahme

Bei den Teilnehmer/innen handelt es sich um junge Menschen mit körperlicher Behinderung, geistiger Behinderung, umfangreicherer Lernbehinderung, Autismus, psychischen Problemen, Mehrfachbehinderungen oder krankheitsbedingten Leistungseinschränkungen, die auf Grund ihrer Behinderung keinen Ausbildungsberuf erlernen können. Ein Teil der Jugendlichen verfügt über einen Schwerbehindertenausweis, ein sehr geringer Anteil über einen Hauptschulabschluss; für viele stellt die vorgestellte Maßnahme eine Alterna-

tive zum Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen dar.

Die Zugehörigkeit dieser Gruppe zu den Anspruchsberechtigten von Berufsvorbereitenden Maßnahmen ergibt sich unserer Ansicht nach aus dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (BA) (2004, 2):

„Zur Zielgruppe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA gehören ... – *unabhängig von der erreichten Schulbildung* – Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben“ (Hervorhebung v.d. Verf.).

Die einzige Voraussetzung ist, dass die teilnehmenden Jugendlichen erwerbsfähig sind. Erwerbsfähigkeit ist definiert als die Fähigkeit, mindestens drei Stunden täglich unter den arbeitsmarktüblichen Bedingungen arbeiten zu können. Diese Voraussetzung bildet die – unscharfe – Abgrenzung zwischen Werkstatt-Mitarbeiter/innen und Jugendlichen, denen man eine Arbeit auf dem allg. Arbeitsmarkt zutraut. Die Erwerbsfähigkeit eines Jugendlichen sollte jedoch unseres Erachtens frühestens nach dem Durchlaufen berufsvorbereitender Maßnahmen festgestellt werden und ist nicht *vor* den beruflichen Integrationsbemühungen zu „diagnostizieren“, denn erst im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme (nach der beruflichen Qualifizierung) kann man feststellen, ob eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt möglich ist und die berufliche Eingliederung gelingen kann. Erfahrungsgemäß ist eine Beschäftigung in Betrieben des ersten Arbeitsmarkts im Wesentlichen abhängig von der Art und Weise der Unterstützung, die Menschen mit Behinderung bei der Einarbeitung erhalten, von dem Arbeitsumfang, der Art der Arbeit und der Arbeitsstruktur des konkreten Arbeitsplatzes.

2. Die vier Eckpfeiler der LAG-BvB

2.1 Die Qualifizierung erfolgt konsequent in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes

Die Bedeutung der engen Kooperation mit Betrieben des örtlichen Arbeitsmarkts für die berufliche Eingliederung aller Jugendlichen hat in den letzten Jahren enorm zugenommen. Viele Ausbildungsverhältnisse werden ohne vorhergehende Praktika gar nicht mehr abgeschlossen. Umso wichtiger ist die enge Kooperation mit Betrieben gerade bei einer Klientel, deren Vermittlung aus behinderungsbedingten Gründen stark erschwert ist. Besonders aus den folgenden Gründen ist es notwendig, die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit geistiger oder umfangreicherer Lernbehinderung konsequent in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts anzusiedeln:

1. Arbeitsplätze für Menschen mit geistiger (oder ähnlich schwerer) Behinderung gibt es nicht. Im Gegenteil werden Arbeitsplätze mit niedrigem Qualifizierungsniveau zunehmend mehr wegrationalisiert oder „outsourcet“. Arbeiten im Poststellen-, Pforten-, Reinigungs- oder Hausmeisterbereich, die auch von Menschen mit Leistungseinschränkungen vor einigen Jahren noch gut bewältigt werden konnten, gibt es heute nicht mehr, sie unterliegen einem erhöhten Arbeitstempo oder wurden technologisiert. Hinzu kommt, dass freie Stellen nicht explizit für diese Personengruppe inseriert werden, und dass Arbeitgeber, die nicht schon entsprechende Vorerfahrungen haben, Menschen mit dieser Behinderung in der Regel nicht einstellen – zu groß sind die gesellschaftlichen Vorbehalte gegenüber Arbeitnehmer/innen mit Behinderungen und insbesondere mit geistiger Behinderung. Auf dem Arbeitsstellenmarkt sind sie nicht konkurrenzfähig, daher müssen andere als die traditionellen Wege der beruflichen Qualifizierung und des Berufseinstiegs gewählt werden.
2. Es wird der Erfahrung Rechnung getragen, dass bei vielen Menschen mit kognitiven Einschränkungen bzw. geistiger Behinderung die Fähigkeit zu Transferleistungen reduziert ist, d.h. sie können eine Tätigkeit, die sie in einem bestimmten Arbeitszusammenhang oder Arbeitsumfeld gelernt haben, schwer oder gar nicht auf einen anderen, fremden Arbeitsplatz übertragen. Oftmals scheitern Übergänge aus der WfbM gerade deswegen, weil die Tätigkeiten von einem geschützten Arbeitsplatz auf einen des ersten Arbeitsmarkts nicht übertragbar sind.

Durch eine praxis- und betriebsnahe Qualifizierung wird verhindert, dass auf Arbeitsplätze hin qualifiziert wird, die es auf dem Arbeitsstellenmarkt nicht gibt. Beispiel für eine am Arbeitsmarkt vorbeigehende Qualifizierung ist die betriebsferne Ausbildung zum Bürohelfer; sofern diese Ausbildung nicht unmittelbar im Betrieb stattfindet, mündet sie für viele Absolventen der Qualifizierungsmaßnahmen in der Arbeitslosigkeit. Um eine nachhaltige berufliche Integration einzuleiten, ist es daher notwendig, die Qualifizierung in Berufs- bzw. Tätigkeitsbereichen erfolgen zu lassen, in denen es in den einzelnen Betrieben einen Bedarf gibt.

2.2 Arbeitsplätze werden neu erschaffen

Durch aktive und intensive Akquisitionsarbeit werden in der von der LAG durchgeführten Maßnahme Betriebe gefunden, die ihre grundsätzliche Bereitschaft erklären, behinderten Menschen Gelegenheit zur Arbeitserprobung zu bieten. Gemeinsam mit ihnen werden geeignete Tätigkeitsbereiche innerhalb

des Betriebes gesucht und erschlossen, in denen es trotz Rationalisierung und Technologisierung noch einfach strukturierte Arbeiten gibt, deren Erledigung durch Menschen mit Behinderungen sich langfristig auch für die Betriebe lohnt. Die Erfahrung zeigt, dass es solche Nischen noch gibt, sie müssen aber erschlossen werden. Daher vollzieht sich die Akquisition nicht als Reaktion auf vorhandene Angebote, sondern es wird für diese spezielle Gruppe aktive Arbeitsmarktpolitik betrieben, und es werden neue Arbeitsplätze geschaffen. Dies zeigt auch das bisherige Ergebnis der von der LAG durchgeführten Maßnahme: Alle Arbeitsplätze, in die Jugendliche vermittelt wurden, sind neu geschaffene Arbeitsplätze. Demzufolge hat sich auch die Qualifizierungsmethode geändert. Die LAG folgt dem Grundsatz „*Erst platzieren, dann qualifizieren!*“.

Dieser methodische Ansatz stammt aus der Unterstützten Beschäftigung; er orientiert sich an den Erfordernissen des zukünftigen Arbeitsplatzes und den im Betrieb vorhandenen Arbeitsplatzbedingungen, selbstverständlich unter Einbezug der individuellen Fähigkeiten, Stärken und Einschränkungen. Konkret bedeutet das: Nach Erstellung eines Fähigkeitsprofils, d.h. nach der Erhebung der Stärken, Schwächen und Neigungen eines Jugendlichen, wird nach seinen Berufswünschen ein Betrieb akquiriert, in dem der Jugendliche zunächst seine Berufswahl überprüfen und erste Praxiserfahrung sammeln kann. Werden in diesem ersten Praktikum von beiden Seiten positive Erfahrungen gemacht, bietet sich dem Jugendlichen die Chance zur weiteren fachlichen Qualifizierung; stellt sich während des ersten Praktikums heraus, dass entweder die Berufswahl falsch war, der Betrieb bzw. der Arbeitsplatz nicht den Fähigkeiten des Jugendlichen entspricht oder andere Parameter einer passgenauen Vermittlung entgegenstehen, wird ein anderer Betrieb bzw. Praktikumsstelle gesucht.

2.3 Individuelle Qualifizierung

In der von der LAG durchgeführten Maßnahme wird in hohem Maß individuell qualifiziert; im Mittelpunkt der Arbeit steht der junge, schulentlassene Mensch (mit Behinderung). Seine Qualifizierung richtet sich nach seinen individuellen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Neigungen und nicht nach mehr oder weniger zufällig vorhandenen Maßnahmeangeboten. Es kann in grundsätzlich allen Bereichen, die der Arbeitsmarkt bietet, eine Qualifizierung stattfinden (z.B. in der Bäckerei, im Kindergarten, im Einzelhandel, im Museum, an Reiterhöfen, im Büro, im Lager, im Schuhmacherhandwerk usw.). Die Angebotspalette ist im Prinzip so groß und so vielfältig wie die

gesamte betriebliche Landschaft. Jeder Teilnehmer der Maßnahme hat sein eigenes Lernziel, das seinen individuellen Fähigkeiten, Neigungen und Lernmöglichkeiten entspricht. Es geht nicht um einen bestimmten Qualifizierungsabschluss, sozusagen um „ein Klassenziel“, sondern um individuelles Lernen an einem Platz, der den Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen grundsätzlich entspricht, der aber auch noch Leistung und Lernen fordert. Auch Tätigkeitsbereiche mit niedrigem Qualifizierungsniveau erfordern so genannte übergeordnete Kompetenzen. Diese zu lernenden Kompetenzen liegen bei den Teilnehmer/innen mehrheitlich weniger in der Motivation und Pünktlichkeit, da sie in aller Regel sehr pünktlich und motiviert sind, sondern eher in Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Kritikfähigkeit oder angemessenem Verhalten am Arbeitsplatz. Wichtiges und quasi übergeordnetes Ziel der Qualifizierungsmaßnahme ist somit die Qualifizierung zur Arbeit an sich sowie die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit als Grundlage für die Vermittlung fachlicher Kompetenzen.

2.4 Unterstützung durch job coaching

Die Platzierung im Betrieb verlangt eine außerbetriebliche, sozialpädagogisch orientierte Unterstützung und Anleitung; sie ist unabdingbarer Bestandteil der Maßnahme (gegenwärtig können wir noch eine Unterstützung im Verhältnis von durchschnittlich 1 zu 6 sicherstellen). Job coaching umfasst die Analyse des Arbeitsumfelds, den Abgleich zwischen Arbeitsplatzprofil und Fähigkeitsprofil des Jugendlichen sowie weitere Unterstützungsmaßnahmen insbesondere

- die Strukturierung der Arbeit und des Arbeitsalltags in Form von Tages- und Wochenplänen,
- eine konkrete Arbeitsanleitung für einzelne Arbeitsschritte und -tätigkeiten,
- die Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse,
- die Erweiterung der persönlichen und sozialen Kompetenzen,
- die Vermittlung notwendiger Schlüsselqualifikationen,
- die Hinführung zur selbstständigen Arbeit,
- die Beratung der Arbeitskolleg/innen und Arbeitgeber/innen,
- bei Bedarf ein Mobilitätstraining,
- die Intervention im Krisen- und Konfliktfall und
- die Unterstützung des gesamten betrieblichen Umfelds im Prozess der sozialen Eingliederung.

Entscheidend für eine Integration in den Betrieb ist – so unsere Erfahrung – ein funktionierendes Unterstützungssystem, das zunächst aus außerbetrieblicher Unterstützung und Anleitung besteht, zunehmend jedoch in eine innerbetriebliche Begleitung übergeht (und übergehen muss). Innerhalb der Betriebe reagiert man in der Regel sehr positiv, wenn eine Unterstützung angeboten wird, die vermitteln kann, wie der behinderte Mitarbeiter lernt, welches seine Stärken und Schwächen sind und wie darauf zu reagieren ist. Da es in den Betrieben in aller Regel an der Erfahrung im Umgang mit behinderten Menschen und insbesondere mit Menschen mit geistiger Behinderung fehlt, stoßen wir mit unseren Anfragen bei Arbeitgeber/innen zwar oftmals auf eine grundsätzliche Bereitschaft, aber auch auf viel Skepsis und Berührungsängste. Für eine gelingende berufliche Integration und eine Akzeptanz im betrieblichen Umfeld ist es daher notwendig, dass auch die betrieblichen Mitarbeiter/innen gerade zu Beginn der Maßnahme Unterstützung und Anleitung durch die außerbetriebliche Begleitung finden, denn auch sie brauchen ein bestimmtes Maß an „job coaching“, um die innerbetriebliche Unterstützung für die behinderten Teilnehmer/innen langfristig übernehmen zu können.

3. Ergebnisse

Die Eingliederung von Menschen mit vorwiegend geistiger Behinderung ist ein zeitlich langer Prozess, denn er schließt einen Annäherungsprozess von zwei Seiten ein, der kompetente Unterstützung und Anleitung benötigt, um das Ziel der beruflichen Integration zu erreichen. Wenn dieser Prozess jedoch gelungen ist, sind die Vermittlungsergebnisse nachhaltig (vgl. Abb. 1). Durchschnittlich wird im Rahmen der von der LAG durchgeführten Maßnahme ca. ein Drittel der Teilnehmer/innen in Beschäftigungsverhältnisse vermittelt, mehrheitlich in Teilzeit, weil viele von ihnen von einer Vollzeitbeschäftigung überfordert wären. Alle Beschäftigungsplätze sind im Zuge der Qualifizierungsmaßnahme neu geschaffen worden. Sofern die Jugendlichen einen Schwerbehindertenausweis besitzen, können die Arbeitgeber einen Eingliederungszuschuss für Schwerbehinderte von der Bundesagentur für Arbeit (BA) erhalten. Die Vermittlung von Jugendlichen in betriebliche Ausbildungen nimmt demgegenüber, entsprechend ihres Fähigkeitsprofils, nur einen geringen Stellenwert ein.

Ein weiterer Teil der Jugendlichen beginnt im Anschluss an die Maßnahme eine Tätigkeit im Rahmen einer WfbM, entweder innerhalb der Werkstatt oder auf einem so genannten Außenarbeitsplatz. Bei einem Außenarbeitsplatz

arbeitet ein Mitarbeiter einer WfbM nicht in den Werkstätten der WfbM, sondern außerhalb in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes. Diese Konstruktion wird dann versucht, wenn die berufliche und soziale Integration am Arbeitsplatz erfolgreich verlaufen ist, der Arbeitgeber jedoch keinen weiteren Arbeitsplatz schaffen kann (z.B. auf Grund eines Einstellungsstopps) oder die Leistung des Jugendlichen für eine tarifliche Entlohnung nicht ausreichend ist.

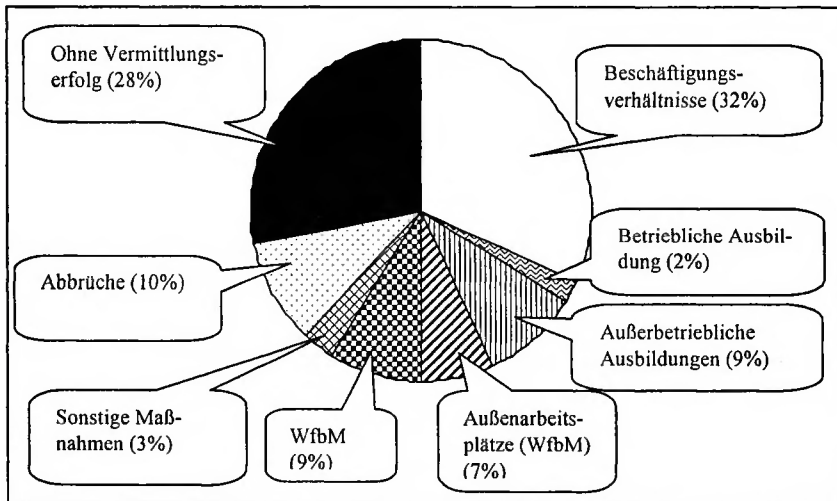


Abb. 1: Vermittlungsergebnisse der von der LAG durchgeführten Maßnahme, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Juni 2006) 57 Jugendliche durchlaufen haben

Da die Qualifizierung in der von der LAG durchgeführten Maßnahme sehr individualisiert ist und in enger persönlicher Führung und Anleitung erfolgt, ist die Abbruchquote im Vergleich zu anderen BvB mit 10% niedrig. Abbrüche gab es von Teilnehmer/innen, die kein Interesse an einer Berufsaufnahme zeigten, sich nicht motivieren ließen oder längerfristig erkrankten.

4. Fazit

Hinter jeder Vermittlung und hinter jedem erfolglosen Ausscheiden aus der BvB steht eine eigene Geschichte und vielfältige Gründe, warum das eine gut funktioniert hat, das andere – möglicherweise wider aller Erwartungen –

nicht. Leider ist es für ca. ein Drittel der Teilnehmer/innen nicht gelungen, einen Arbeitsplatz zu erhalten. Gründe dafür waren u.a., dass sich Arbeitgeber trotz aller Bemühungen erst kurz vor Ende der Förderungszeit entschieden, den Teilnehmer doch nicht einzustellen, die finanziellen Eingliederungsleistungen an Arbeitgeber unzureichend waren oder der passende Arbeitsplatz nicht gefunden wurde.

Insgesamt wurde aber nachgewiesen, dass berufliche Eingliederung von jungen Menschen auch mit geistigen Behinderungen im Rahmen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen möglich ist. Aufgrund der Erfahrungen sollten künftig folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- *Personalschlüssel:* Die individuelle Unterstützung und fachliche Anleitung (z.B. in Form von job coaching) ist nur mit einer bestimmten Personalrelation möglich. Sie sollte für diesen Personenkreis nicht schlechter als 1:6 sein, damit Jugendliche mit geistiger Behinderung, körperlicher Behinderung und umfangreicherer Lernbehinderung nicht von vornherein von diesen Maßnahmen ausgeschlossen sind. Diese Relation ist die im Rahmen der BvB maximal vorgesehene.
- *Förderdauer:* Die Förderdauer von maximal 18 Monaten ist für die Gruppe von jungen Menschen mit geistiger Behinderung oftmals nicht ausreichend. Die berufliche Qualifizierung im Berufsbildungsbereich einer WfbM dauert zwei Jahre – warum hat die gleiche Zielgruppe außerhalb der WfbM nicht das Recht auf die gleiche Förderungszeit?
- *Arbeitszeit:* Ein großer Teil der Jugendlichen mit geistiger, körperlicher oder mehrfacher Behinderung ist mit einer Anwesenheits- bzw. Arbeitszeit von 38,5 Stunden wöchentlich überfordert. Wie die bisherigen beruflichen Eingliederungen gezeigt haben, mündeten die meisten Eingliederungsprozesse in Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse. Insofern ergibt sich die Forderung nach einer Teilzeit-BvB, die auch eher den realen Bedingungen des Arbeitsmarkts entsprechen würde.

Im Zuge der bundesweiten Ausschreibung der Berufsvorbereitenden Maßnahmen wurden die Kriterien so festgelegt, dass die LAG Hessen sich nicht mehr bewerben konnte. Derzeit werden alternative Finanzierungsmodelle für die erfolgreiche Arbeit geprüft, z.B. über das Persönliche Budget.

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (2004): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit: Neues Fachkonzept URL: www.good-practice.de/fachkonzept_bvb4.pdf [rev. 25.09.2006]

Monika Seifert

Lebensqualität als Zielperspektive für Menschen mit schweren Behinderungen

Die Integrationsforschung befasst sich bislang überwiegend mit der Situation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Bereichen Bildung, Arbeit und Freizeit. Forschungen im Bereich des Wohnens stehen noch am Anfang (vgl. u. a. Jerg 2001). Menschen mit schweren Behinderungen sind nur selten einbezogen (vgl. Hahn et al. 2004), vor allem jene, die als schwer geistig und mehrfach behindert bezeichnet werden.

Die meisten leben nach wie vor in Großeinrichtungen, mit geringen oder gar keinen Kontakten zur allgemeinen Bevölkerung. Gemeindeintegriertes Wohnen ist die Ausnahme – trotz fortschrittlicher Gesetze, die Gleichstellung, Selbstbestimmung und Teilhabe verheißen. Der viel zitierte Paradigmenwechsel von der Fürsorge zur Teilhabe bezieht auf der Handlungs- und Entscheidungsebene nicht selbstverständlich auch Menschen mit schweren Behinderungen mit ein – ein Tatbestand, der grundlegende Rechte missachtet (z.B. SGB IX, Benachteiligungsverbot, Gleichstellungsgesetz) und im Widerspruch zu international anerkannten Grundprinzipien der Hilfen für Menschen mit Behinderung steht, wie sie z.B. in den ‚Standard Rules‘ der Vereinten Nationen (1993) und in der ‚Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit - ICF‘ der Weltgesundheitsorganisation (2001) niedergelegt sind.

Die anhaltende Krise des Wohlfahrtsstaats, des Arbeitsmarkts und der öffentlichen Haushalte verschärfen soziale Ungleichheiten und Exklusionsrisiken. Sie finden ihren Ausdruck in einer Veränderung der Mentalitäten gegenüber schwächeren Bevölkerungsgruppen, im Schwinden von Solidarität und in einem sich ausbreitenden Kosten-Nutzen-Denken. Augenfälliges Symptom der Finanzkrise ist die Ökonomisierung der Sozialpolitik, die z. T. drastische Einsparungen im Bereich der Behindertenhilfe zur Folge hat.

Die Einschnitte sind vor allem durch den zu erwartenden rasanten Anstieg der Sozialausgaben im Bereich der Eingliederungshilfe bedingt. In allen Bundesländern ist Kostendämpfung angesagt. Besonders gefährdet sind behinderte Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. Schon jetzt sind Aus-

wirkungen auf die Qualität der Arbeit unübersehbar, z. B. durch Verschlechterung der Rahmenbedingungen in Wohngruppen und Infragestellung des Zwei-Milieu-Prinzips. In mehreren Bundesländern ist die Finanzierung externer Arbeits- und Beschäftigungsangebote nicht mehr gesichert (vgl. Seifert 2004). Zur Entlastung der Sozialhilfeträger werden behinderte Menschen mit hohem Pflegebedarf zunehmend auf Pflegeheime verwiesen. Seit Einführung der Sozialen Pflegeversicherung im stationären Bereich im Jahr 1996 hat die Zahl der geistig behinderten Menschen in Pflegeeinrichtungen mit Versorgungsvertrag nach SGB XI stetig zugenommen (vgl. Seifert 2005; Seifert 1997).

Die Ausgrenzung ist Ausdruck des Blicks auf das Anderssein, auf Abweichungen von der Norm. Sie verhindert das Erkennen von Gemeinsamkeiten, verstärkt stereotype Annahmen über die Unfähigkeit von behinderten Menschen und verhindert ihre Akzeptanz als Träger von Rechten (vgl. Quinn/Degener 2002; Hahn 2003). Vor diesem Hintergrund ist der Schutz der Menschenrechte und der Bürgerrechte dieses Personenkreises die wichtigste Aufgabe der Behindertenhilfe.

1. Das Konzept Lebensqualität

Der größte Teil der Menschen mit schweren Behinderungen lebt nach dem Auszug aus der Familie in stationären Wohneinrichtungen. Wie sieht ihr Alltag in diesen Einrichtungen aus? Unter dieser Fragestellung wurde im Rahmen der Kölner Lebensqualität-Studie in dreizehn Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe (B) und drei Pflegeheimen (P) exemplarisch die Lebenssituation von elf Frauen und elf Männern untersucht (vgl. Seifert et al. 2001; Seifert 2002). Die meisten von ihnen wohnen in Gruppen mit acht bis elf Plätzen, nach Behinderungsgrad heterogen strukturiert. Etwa ein Drittel hat ausschließlich schwer behinderte Mitbewohner/innen. Fast alle werden als ‚schwer geistig behindert‘ bezeichnet und haben wegen erheblicher körperlicher oder sinnesbezogener Beeinträchtigungen einen spezifischen Unterstützungsbedarf. Etwa drei Viertel der 22 Personen kommunizieren ausschließlich nonverbal, die anderen können sich über Silben, einzelne Worte oder kurze Sätze verständigen. Bei einigen ist das Sprachverständnis ungeklärt.

Ziel der Studie war, individuelle Bedürfnisse von Menschen mit schweren Behinderungen zu ermitteln, die gegenwärtige Lebenssituation zu erkunden, den Handlungsbedarf zu beschreiben und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Angebote und zur Sicherung der Lebensqualität zu erarbeiten. Als

theoretischer Rahmen diene das Konzept *Lebensqualität*, das international als Schlüsselkonzept zur Untersuchung der Wirkungen von professioneller und informeller Unterstützung auf die Lebenslagen von Menschen mit Behinderung gilt. Es ist ein umfassendes Konzept, das *objektive Lebensbedingungen* und die *persönliche Zufriedenheit* integriert – unter besonderer Berücksichtigung der persönlichen Werte und Ziele. Diese sind geprägt durch biographische, kulturelle, alters-, geschlechtsspezifische und behinderungsbedingte Aspekte sowie Persönlichkeitsmerkmale und die aktuelle Lebenssituation. Die Zufriedenheit bemisst sich an der Erfüllung individueller Bedürfnisse und findet in *subjektivem Wohlbefinden* ihren Niederschlag. Lebensqualität konkretisiert sich in acht miteinander in Wechselwirkung stehenden *Kernbereichen* (vgl. Seifert 2006a). Sie sind den individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechend zu operationalisieren und mit Blick auf das subjektive Wohlbefinden unter den jeweils gegebenen Bedingungen zu analysieren:

- Rechte
- Soziale Inklusion
- Selbstbestimmung
- Physisches Wohlbefinden
- Persönliche Entwicklung
- Materielles Wohlbefinden
- Zwischenmenschliche Beziehungen
- Emotionales Wohlbefinden.

Die objektive Einschätzung der Lebensbedingungen basiert auf Standards der Behindertenhilfe, die sich an den Leitideen Normalisierung, Integration, Selbstbestimmung, Partizipation und Inklusion sowie den Rechten behinderter Menschen orientieren. Sie beziehen sich auf objektiv feststellbare personale, strukturelle und institutionelle Aspekte. Objektive Bedingungen sind eine wichtige, aber keine hinreichende Bedingung von Lebensqualität. Entscheidend ist das subjektive Wohlbefinden. Es ist Gradmesser für die Qualität der Unterstützung im Alltag.

Die *Qualität der Unterstützung* kann nur vom Hilfeadressaten oder von der Hilfeadressatin selbst beurteilt werden. Es gilt also herauszufinden, was der/die Einzelne für ein subjektiv zufrieden stellendes Leben braucht. Daran bemisst sich der Unterstützungsbedarf.

Bei Menschen, die nicht für sich selbst sprechen können, stellt sich die Frage, wie die subjektive Zufriedenheit ermittelt werden kann. Sie artikulieren Wohlbefinden und Unbehagen über eigene (meist nonverbale) Ausdrucksweisen, die nicht immer eindeutig interpretiert werden können. Zur Annähe-

rung an ihre Alltagswirklichkeit kamen im Interesse der Mehrperspektivität verschiedene Methoden zur Anwendung (vgl. Seifert 2006c). Kernstück war die *teilnehmende Beobachtung* im Gruppenalltag (insgesamt 880 Stunden im Feld; durchschnittlich 40 Stunden im Leben eines Bewohners). Zusätzliche Erkenntnisse wurden durch Interviews und informelle Gespräche mit Bezugspersonen und die Auswertung von Dokumenten (z. B. Bewohnerakten, Entwicklungsberichte) gewonnen. Strukturdaten (z. B. Umfeld, Einrichtung, Gruppe, Person) wurden mittels Fragebogen erhoben.

2. Alltagswirklichkeit

Die Ergebnisse der Lebensqualität-Studie belegen, wie unterschiedlich die Lebenssituation von Menschen mit schweren Behinderungen auch heute noch ist. Ausgewählte Beispiele aus den Kernbereichen von Lebensqualität geben im Folgenden Einblick in die individuellen Erfahrungswelten.

2.1 Physisches Wohlbefinden

Nach Erkenntnissen der Wohlbefindensforschung wird physisches Wohlbefinden nicht einseitig durch körperliche Gesundheit oder Funktionstüchtigkeit bedingt. Es ist unmittelbar mit dem emotionalen Befinden verknüpft. Bei schwer mehrfach behinderten Menschen hat das physische Wohlbefinden einen besonderen Stellenwert. Ihr Gesundheitszustand ist oftmals labil, Körperpflege und Ernährung erfordern besondere Aufmerksamkeit, Bewegung und Entspannung müssen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, der Schutz vor Verletzungen muss gesichert sein. Leicht übersehen wird, dass das physische Wohlbefinden dieses Personenkreises nicht nur aus einzelnen fachgerecht durchgeführten pflegerischen oder therapeutisch orientierten Maßnahmen resultiert, sondern aus der gesamten Gestaltung des Pflegeprozesses. Darum sind soziale und emotionale Aspekte (z. B. persönliche Zuwendung) sowie das Erfahren eigener Kompetenzen durch Mitwirken und Selbstbestimmung integrale Bestandteile pflegebezogener Interaktion. Zwei beobachtete Situationen lassen das weite Spektrum auf dem Kontinuum zwischen *Subjektzentrierung* und *Verobjektivierung* erahnen:

Beim Wickeln fordert der Mitarbeiter die Initiative von Frau C., z. B. fordert er sie auf, sich selber an seinen Händen aus dem Liegen hochzuziehen. Beim Kämmen lässt er Frau C. erst mit dem Kamm spielen. Sie betastet die beiden Enden des Kamms, kratzt sich mit den Borsten über die Wange. Auch den Fön gibt er ihr in die Hände. Frau C. hält sich den Luftstrahl ins Gesicht, dreht den Fön, tastet ihn ab, hält ihn sich ans Ohr. Während des Windelns, Kämmens und Fönens (...) hören die beiden Musik. (B)

Nachdem auch die Betreuer ihre Frühstückspause gemacht haben, wird Frau S. (Pflegeheimbewohnerin) im Bett gewaschen. Zwei Mitarbeiterinnen ziehen sie aus, wobei eine rechts und eine links neben dem Bett steht. Eine Mitarbeiterin hält ihre Hände fest, damit die andere sie waschen kann. Frau S. schreit wie ein Baby, sehr langanhaltend und stoßweise. Sie wird zum Waschen mehrmals hin und her gedreht, wobei sie sich jeweils durch entgegengesetzte Bewegungen zu entwinden versucht. Die Mitarbeiterinnen greifen fest zu, damit sie liegen bleibt. Auch beim Anziehen schreit Frau S. ununterbrochen weiter. Die Mitarbeiterinnen versuchen nicht, sie zu beruhigen. Erst als Frau S. fertig angezogen ist und – immer noch schreiend – in den Rollstuhl gehoben wird, ruft eine Mitarbeiterin Frau S. laut beim Namen. Frau S. verstummt sofort. Ich werde darauf hingewiesen, dass man sie durch lautes Rufen von ihrem Schreien abbringen kann. (P)

2.2 Zwischenmenschliche Beziehungen

Die Erfüllung der sozialen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung, nach Kommunikation und Interaktion ist von zentraler Bedeutung. Sie sind die Basis für Entwicklung, Lebenszutrauen, Selbstbewusstsein und emotionale Zufriedenheit und bieten Halt bei der Bewältigung von Krisen und Konflikten. Das Gefühl, gebraucht zu werden, gibt dem Dasein Sinn.

Bei Menschen mit schweren Behinderungen ist der Aufbau einer Beziehung und die Initiierung eines Dialogs oft erschwert. Das Gelingen steht in unauf lösbarem Zusammenhang mit der Bereitschaft der Umwelt zu Kommunikation und Interaktion. Dazu zwei Situationen auf dem Kontinuum zwischen *dialogischer Beziehung* und *Isolation*:

Die Mitarbeiterin kommt an den Couchtisch und setzt sich neben Frau F. Sie streichelt ihr die Hände. Frau F. genießt den Körperkontakt ganz offensichtlich, lacht und strahlt die Mitarbeiterin an. Diese stupst daraufhin mit ihrer Nase an Frau F.s Nase, was deren Freude noch weiter steigert. Währenddessen spricht sie leise und wohlwollend mit ihr. (B)

Nach dem Frühstück wird Frau T. ins Wohnzimmer gesetzt, wo sie ohne Kontakte bis zum Mittagessen sitzen bleibt. Sie brummt in verschiedenen Tonlagen und Lautstärken, wedelt mit ihren Händen und stampft gelegentlich mit ihrem rechten Fuß fest auf den Boden. (B)

2.3 Selbstbestimmung

Die Bedeutung von Selbstbestimmung ist in der Fachliteratur vielfach belegt – z. B. aus anthropologischer, psychologischer, systemtheoretischer und pädagogischer Sicht. Kern des pädagogischen Handelns im Zeichen von Selbstbestimmung ist, Raum für die Erfüllung individueller Bedürfnisse und die persönliche Entwicklung zu geben, konkret: Möglichkeiten zu schaffen,

- die individuellen Bedürfnisse zu erkennen,
- die eigenen Kräfte, Fähigkeiten und Ressourcen zu entdecken,
- das Leben selbst zu gestalten,

- sich für die eigenen Rechte und Interessen einzusetzen und
- größtmögliche Kontrolle über das eigene Leben zu erlangen.

Damit rückt die subjektive Perspektive des behinderten Menschen in den Mittelpunkt: Er ist nicht mehr Objekt wohlwollender Fürsorge, sondern Akteur im Kontext seiner Lebensplanung und Alltagsgestaltung. Er ist nicht mehr Empfänger von Hilfen, sondern Nutzer von Dienstleistungen – mit Anspruch auf eine Qualität, die fachlichen Standards entspricht.

Die Beobachtungen im Wohnalltag bestätigen, dass Menschen mit schwerer Behinderung sich vor allem in elementaren Bereichen auf jeweils eigene Weise Möglichkeiten eröffnen, auf die Gestaltung ihres Lebens unmittelbar Einfluss zu nehmen, z. B. bei der Nahrungsaufnahme, der Mobilität und der Körperhygiene. Aber auch die Realisierung von Selbstbestimmung ist von der Bereitschaft der Umgebung abhängig, die (meist nonverbalen) Botschaften zu erkennen und ernst zu nehmen. Beispiele aus Essenssituationen zeigen Eckpunkte des Kontinuums zwischen *Achtung individueller Wünsche* und *Machtmissbrauch*:

Beim Abendessen stehen an Frau L.s Platz zwei Teller mit Brei bereit. In dem einen befindet sich ein Eintopf (Mittagsrest), in dem anderen ein süßer Brei. Die Betreuerin erklärt mir, dass Frau L. (blind) manchmal süße Speisen bevorzugt und dass sie ihr deshalb gerne beides anbieten möchte. (...) Sie beginnt, ihr den herzhaften Brei zu geben, und achtet auf Frau L.s Reaktion. Sie wechselt nach wenigen Löffeln zu dem süßen Brei und es scheint, als helle sich der Gesichtsausdruck von Frau L. auf. (B)

Zum täglichen Speiseangebot von Herrn U., einem ständig bettlägerigen schwer behinderten Pflegeheimbewohner, gehört Weißbrot mit Schmierwurst oder Käse, das in Kaffee aufgeweicht ist. Er gibt deutlich zu verstehen, dass er diesen Brei nicht mag. Andere Speisen und Getränke nimmt er ohne Widerspruch zu sich:

Die Mitarbeiterin (...) geht zu Herrn U., setzt sich auf seine Bettkante und hält ihm den Löffel an die Lippen. (...) Er kneift die Lippen fest zusammen. Nach drei Versuchen, ihn freiwillig zum Essen zu bewegen, zieht sie gewaltsam seinen Unterkiefer herunter und schiebt ihm das Brot in den Mund. (...) Als sie merkt, dass er das Brot nicht hinunterschluckt, ruft sie: "Los! Jetzt wird aber schnell geschluckt!" Trotz ihrer Forderung behält er das Brot im Mund, so dass sie ihm erneut den Unterkiefer herunterzieht und einen weiteren Bissen Brot in den noch vollen Mund steckt. Durch die große Menge an Brot, die sich nun in Herrn U.s Mund befindet, ist er gezwungen, es herunterzuschlucken. Dabei kneift er seine Augen zusammen und schüttelt den Kopf schnell hin und her. (P)

2.4 Soziale Inklusion

Soziale Inklusion ist mehr als das Wohnen im Stadtteil oder in der Gemeinde. Sie ist Ausdruck einer Philosophie der Gleichwertigkeit jedes Menschen, der Anerkennung von Verschiedenheit, der Solidarität der Gemeinschaft und der

Vielfalt von Lebensformen – Menschen mit Behinderung nehmen als Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft selbstverständlich am allgemeinen Leben teil (vgl. Seifert 2006b).

Das Zukunftsprojekt Inklusion stellt neue Anforderungen an die professionellen Helfer/innen. Sie sind im Kontext von Gemeinwesenarbeit, Sozialraum- und Ressourcenorientierung angesiedelt: Die Aufgaben verlagern sich von der umfassenden Betreuung des behinderten Menschen auf die Unterstützung zur Entwicklung eines individuellen Lebensstils, auf die Erschließung von persönlichen Netzwerken, von Freizeit-, Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten in der Gemeinde. Sie implizieren auch die Beratung und Unterstützung der am Netzwerk beteiligten Personen. So werden Mitarbeitende in Diensten und Einrichtungen zu ‚Brückenbauern in die Gemeinde‘.

Auch Menschen mit schweren Behinderungen sollten in ihrem Umfeld als *Nachbarn, Kunden* und *Bürger* wahrgenommen werden. Die Realität ist noch weit davon entfernt. Dennoch gibt es punktuell bemerkenswerte Ansätze, wie z. B. die folgende Einkaufssituation mit einem schwer mehrfach behinderten Mann:

Die Verkäuferin begrüßt Herrn W. (blind) mit seinem Namen. Die Betreuerin sagt, dass sie Aftershave für ihn kaufen wolle. Die Verkäuferin lächelt Herrn W. an und holt Papierstreifen. Die Betreuerin steht vor Herrn W., der auf dem Rollator sitzt, und hält seine Hand. Er stöhnt etwas. Nach und nach werden einige Düfte auf die Papierstreifen gesprüht und die Betreuerin hält sie Herrn W. einzeln vor die Nase. Die ersten Düfte werden von ihm weder abgelehnt, noch angenommen, statt dessen versucht er vom Rollator herunter zu klettern, um sich dann auf den Fußboden zu legen. Die Betreuerin lässt ihn gewähren und sucht in der Zeit noch einmal verschiedene Proben heraus. (...) Dann nimmt sie wieder die Hand von Herrn W. und zieht ihn damit hoch, damit er sich wieder auf den Rollator setzt. Dann werden wieder einige Proben an seine Nase geführt. Herr W. zieht eine Probe näher an sein Gesicht, indem er die Hand der Betreuerin zu sich heranzieht. Die Betreuerin deutet dies so, dass er diesen Geruch mag. Sie sagt der Verkäuferin, dass sie dieses Aftershave kaufen werden. (B)

In dieser Szene sind wesentliche Bestandteile von Teilhabe erfüllt: Soziale Kontakte, Ausübung sozialer Rollen, Erfahrungen des Einbezogenenseins und der Anerkennung (vgl. Metzler/ Rauscher 2004).

3. Perspektiven

Die Beispiele aus dem Alltag haben deutlich gemacht, dass die Qualität der Unterstützung, die Menschen mit schweren Behinderungen in ihrem Alltag erhalten, erhebliche Unterschiede aufweist. Mit der Beobachtung und Dokumentation des Ausdrucksverhaltens von Menschen mit schweren Behinderungen im Gruppenalltag hat die Kölner Lebensqualität-Studie versucht, den 'Sprachlosen' eine Stimme zu geben – nicht in ihrem Auftrag, aber vom

Forschungsansatz her eindeutig in *ihrem* Interesse. Sie hat den Blick auf die ‚Hinterbühne‘ des Geschehens gelenkt, die durch Aussagen von Dritten – auf der ‚Vorderbühne‘ agierend – allzu oft verstellt ist (vgl. Goffman 1973): Dabei wurden sowohl positive Alltagserfahrungen als auch subtil oder offen gewaltträchtige Umgangsweisen mit Menschen, die sich nicht wehren können, sichtbar.

Die häufig anzutreffende Diskrepanz zwischen dem professionellen Anspruch und der Umsetzung im Alltag ist vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewusst und wird von ihnen – wie Interview-Aussagen zu entnehmen ist – als belastend erlebt. Die Ursachen liegen einerseits in den jeweils gegebenen strukturellen und situativen Bedingungen (z. B. Überforderung durch homogene Gruppenstrukturen, unzureichende Personalsituation, mangelnde Kooperation im Team, fehlende fachliche Unterstützung), andererseits in der Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen, aktuellen Befindlichkeiten, Einstellungen und spezifischen Kompetenzen der Beteiligten.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Leitideen der Behindertenhilfe im Alltag von Menschen mit schweren Behinderungen nicht überall wirksam werden. Die *Partizipation* an subjektiv bedeutsamen Lebensbereichen ist für die meisten schwer behinderten Frauen und Männer nur punktuell realisiert. Die *Normalisierung* der Lebensbedingungen bezieht sich in erster Linie auf institutionelle Strukturen, die *soziale Integration* in die Gesellschaft und *Inklusion als Bürgerrecht* sind ferne Ziele – auch bei gemeindenaher oder gemeindeintegrierter Wohnlage.

Besonders gravierende Einschränkungen des subjektiven Wohlbefindens entstehen durch

- fehlende Wertschätzung durch verobjektivierende Umgangsweisen,
- Vorenthalten von Kommunikation, Beziehung, Aktivität und Selbstbestimmung,
- mangelnde Assistenz bei der Erschließung der sozialen und materiellen Welt,
- Ausschluss von der Teilnahme am allgemeinen Leben.

Die Ergebnisse der Studie signalisieren Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen. Vordringlich sind Veränderungen der strukturellen Bedingungen in Einrichtungen und eine Qualifizierung des Personals hinsichtlich des spezifischen Unterstützungsbedarfs von Menschen mit schweren Behinderungen (vgl. Seifert 2003). Aktuelle Tendenzen gehen eher in die entgegengesetzte Richtung: Anstelle einer Verbesserung der Rahmenbedingungen

erfolgen Reduzierung des Gruppenpersonals und Senkung der Fachkraftquote, aus Kostengründen.

Es ist absehbar, dass diese Entwicklungen die *Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen*, die für Menschen mit schweren Behinderungen von existenzieller Bedeutung ist, gefährden. Permanente deprivierende Erfahrungen wirken sich gravierend auf das emotionale Wohlbefinden aus. Zur Bewältigung der Situation entwickeln Menschen mit schweren Behinderungen ihren Möglichkeiten entsprechend Strategien, die von der Umwelt in ihrer Sinnhaftigkeit nicht erkannt und als Verhaltensauffälligkeit bezeichnet werden. Auftretende Schwierigkeiten werden als individuelles Problem gewertet und nicht im gesellschaftlichen Kontext verortet.

Allzu leicht wird übersehen, dass Beziehungsabbrüche oder missglückte Beziehungen im Laufe ihres Lebens nicht nur auf die jeweils Beteiligten in der Familie oder im Heim zurückzuführen sind, sondern im gesellschaftlichen System verankert sind. Die geringe Wertschätzung, die Menschen mit schwerer Behinderung entgegengebracht wird, hat Einfluss auf die Quantität und Qualität der Ressourcen, die man ihnen zur Verfügung stellt. Ein Hilfesystem, das die spezifischen Bedürfnisse dieser Menschen ignoriert, indem es ihnen inadäquate Lebensbedingungen zur Verfügung stellt, ist mitverantwortlich für die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Viele der heute erwachsenen Menschen mit schweren Behinderungen haben jahrelang unter institutionellen Bedingungen gelebt, die ihnen auf psychischer Ebene bleibende Verletzungen zugefügt haben, die sich bis heute in ihren Verhaltensweisen spiegeln. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Einschätzung schwer behinderter Menschen als ‚Pflegefälle‘ nicht nur eine Entwertung ihrer Persönlichkeit durch Negierung ihrer lebenslangen Bildungsfähigkeit, sondern ein Zurückziehen aus der Verantwortung.

Strukturelle Veränderungen in den Einrichtungen können im Einzelfall zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen, lösen aber nicht die grundsätzliche Problematik der tradierten Versorgungsstrukturen. Unter den Bedingungen eines Heims stößt eine Individualisierung der Hilfen für Menschen mit spezifischem Unterstützungsbedarf schnell an Grenzen, auch bei hohem Engagement des Gruppenpersonals. Im gegenwärtigen System der Behindertenhilfe wird der Blick auf das Individuum verstellt:

- Wir denken in *stationären Kategorien*: Einrichtungstypen, Leistungstypen, Hilfebedarfsgruppen, Wohnplätze, Personalschlüssel, Gruppenstrukturen, Dienstpläne.
- Wir sortieren nach *Leistungskriterien*: Die Zuweisung zu Wohnformen orientiert sich an den Kompetenzen des Bewohners. Unterstütztes Woh-

nen außerhalb von Heimstrukturen ist nur für die Selbstständigen eine Option.

- Wir entscheiden über die *Platzierung* von Menschen nach dem Grad ihres Hilfe- und Pflegebedarfs. Die Tendenz zu homogenen Gruppenzusammensetzungen und Schwerstbehindertenheimen nimmt zu.

Wenn wir die Vorgaben des SGB IX – Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft – ernst nehmen, müssen wir in anderen Kategorien denken:

- Weg von der so genannten Kompetenz-Perspektive, die individuelle Fähigkeiten zum Entscheidungskriterium für zugestandene Wohnformen macht – hin zur *Bürger-Perspektive*, „die das Recht auf ein gleichberechtigtes Leben in der Gemeinde und die Notwendigkeit der Anpassung der Dienstleistungen (...) an dieses Ziel in den Mittelpunkt stellt“ (Göbel/Miles-Paul 2003, 62).
- Weg von der institutionellen Orientierung – hin zu *personenbezogenen Unterstützungsangeboten*. Es geht nicht darum, welches der bestehenden Angebote für den schwer behinderten Menschen *passt*, sondern darum, welche Angebote er *braucht*, um seine individuellen Bedürfnisse und Bedarfe zu erfüllen.

Unter Kostendruck eröffnen aktuelle Entwicklungen im sozialpolitischen Bereich zukunftsweisende Perspektiven, die das tradierte System der Behindertenhilfe vor neue Herausforderungen stellen. Um die finanziell prekäre Situation in den Griff zu bekommen, verfolgen Sozialhilfeträger in allen Bundesländern eine Strategie, die fachliche Ansprüche und Kostendämpfung miteinander verknüpft: „Ambulant vor stationär“ heißt die Devise. Sie trägt endlich dem seit ca. 20 Jahren im BSHG (§ 3a) verankerten und nun im SGB XII festgeschriebenen Vorrang ambulanter Leistungen (§ 13 SGB XII) sowie den langjährigen Forderungen behinderter Menschen nach größtmöglicher Autonomie im Alltag Rechnung – vorausgesetzt, dass die Qualität der Assistenz bzw. Unterstützung dem individuellen Bedarf angemessen ist.

Eine konsequente Umsetzung der Ambulantisierung der Hilfen birgt allerdings die Gefahr in sich, dass Menschen mit schweren Behinderungen als ‚Restgruppe‘ in den Institutionen verbleiben. Hier sind *alternative Hilfeeinrichtungen* zu entwickeln, die der Konzentration von schwer behinderten Menschen in Einrichtungen und ihrer Isolation vom allgemeinen Leben entgegenwirken.

Neue Chancen könnte das Trägerübergreifende Persönliche Budget (§ 17 SGB IX) bieten, mit dem behinderte Menschen die von ihnen gewünschten Dienstleistungen selbst ‚einkaufen‘ können. Das Finanzierungsmodell wird

zurzeit in Modellregionen erprobt und soll ab 2008 verbindliche Rechtsgrundlage sein. Ungeklärt ist bis heute die Finanzierung einer Budgetassistenz für Menschen, die wegen kognitiver Einschränkungen das Budget nicht selbst verwalten können. Zudem ist in jedem Einzelfall zu prüfen, ob die Höhe des Budgets bedarfsdeckend ist und ob die bestehenden Unterstützungsangebote der ‚Offenen Hilfen‘ den individuellen Bedürfnissen schwer behinderter Menschen entsprechen. Ohne einen differenzierten Ausbau der ambulanten Hilfestrukturen läuft die Vorgabe ‚ambulant vor stationär‘ ins Leere.

Perspektivisch sollen auch Menschen mit schweren Behinderungen die Chance haben zu wohnen, „wo sie wollen, mit wem sie wollen, so lange sie wollen und mit genau der Unterstützung, die sie wollen und benötigen“ (Aselmeier et al. 2002, 49). Vorbild ist das im anglo-amerikanischen Raum praktizierte Konzept „*Supported Living*“, das die Wünsche des Betroffenen in den Mittelpunkt stellt und daraus unter Einbeziehung des persönlichen Netzwerks den notwendigen Unterstützungsbedarf ableitet (vgl. Aselmeier 2003). Das Konzept zielt auf selbstbestimmtes Wohnen inmitten der Gemeinde, unabhängig von Art und Ausmaß des Unterstützungsbedarfs. Damit unterscheidet es sich deutlich vom Angebot des so genannten ambulant betreuten Wohnens im System der deutschen Behindertenhilfe. Wegen enger finanzieller Rahmenbedingungen kann diese Wohnform gegenwärtig nur von Menschen genutzt werden, die relativ selbstständig ihren Alltag gestalten können und nur stundenweise Unterstützung benötigen.

Verantwortungsträger in Einrichtungen und Diensten, in Fachverbänden, Verwaltung, Politik und Wissenschaft, in Aus- und Fortbildungsstätten sowie Angehörige sind aufgefordert, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, die die Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen am Leben in der Gesellschaft sichern und Lebensbedingungen schaffen, die Lebensqualität gewährleisten.

Literatur

- Aselmeier, Laurenz/ Oberste-Ufer, Ralf/ Rohrmann, Albrecht/ Schädler, Johannes/ Schwarte, Norbert (2002): AQUA-UWO. Arbeitshilfe zur Qualitätsentwicklung in Diensten für Unterstütztes Wohnen von Menschen mit geistiger Behinderung. Hrsg.: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste an der Universität Siegen. Siegen: Selbstverlag
- Aselmeier, Laurenz (2003): *Supported Living*. Offene Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung in Großbritannien. Hrsg.: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste an der Universität Siegen. Siegen: Selbstverlag

- Göbel, Susanne/ Miles-Paul, Ottmar (2003): Wohnen, wo ich will! Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz. Stärkung gemeindenaher Wohn- und Unterstützungsformen für behinderte Menschen in Rheinland-Pfalz. Hrsg.: Bifos – Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter. Kassel: Selbstverlag
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt: Fischer
- Hahn, Martin Th. (2003): Die langsame Entdeckung der Gemeinsamkeit. In: Klauf, Theo/ Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Winter, 29-50
- Hahn, Martin Th./ Fischer, Ute/ Klingmüller, Bernhard/ Lindmeier, Christian/ Reimann, Bernd/ Richardt, Michael/ Seifert, Monika (Hrsg.) (2004): „Warum sollen sie nicht mit uns leben?“ Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Zusammenfassende Gesamtdarstellung des Projektes WISTA, Teile I – IV. Reutlingen: Diakonie-Verlag
- Jerg, Jo (2001): Leben in Widersprüchen: Bestandsaufnahme und Erfahrungen in einer lebensweltorientierten integrativen Wohngemeinschaft. Reutlingen: Diakonie-Verlag
- Metzler, Heidrun/ Rauscher, Christine (2004): Wohnen inklusiv. Wohn- und Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderungen in Zukunft. Projektbericht. Diakonisches Werk Württemberg: Selbstverlag
- Quinn, Gerard/ Degener, Theresia (2002): Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability. United Nations, New York and Geneva: United Nations
- Seifert, Monika (1997): Zurück zur Verwahrung? Menschen mit schweren Behinderungen als Manövriermasse zwischen Kostenträgern: Pflege statt Eingliederung. In: Geistige Behinderung, 36. Jg., Heft 4, 337-343
- Seifert, Monika (2002): Menschen mit schwerer Behinderung in Heimen. Ergebnisse der Kölner Lebensqualität-Studie. In: Geistige Behinderung, 41. Jg., Heft 3, 202-222
- Seifert, Monika (2003): Mehr Lebensqualität. Zielperspektiven für Menschen mit schwerer (geistiger) Behinderung in Wohneinrichtungen mit Checklisten zur Evaluation der professionellen Arbeit. Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- Seifert, Monika (2004): Teilhabe, Selbstbestimmung und Gleichstellung auch für Menschen mit hohem Hilfebedarf?! In: Fachdienst der Lebenshilfe, Nr. 1, 1-14
- Seifert, Monika (2005): Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen – ein Bürgerrecht. In: Fachdienst der Lebenshilfe, Nr. 4, 3-14
- Seifert, Monika (2006a): Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: Wüllenweber, Ernst/ Theunissen, Georg/ Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 376-393
- Seifert, Monika (2006b): Inklusion ist mehr als Wohnen in der Gemeinde. In: Greving, Heinrich/ Mürmer, Christian/ Rödler, Peter/ Dederich, Markus (Hrsg.): Inklusion statt Integration? – Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag (im Druck)
- Seifert, Monika (2006c): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen – Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. Jg., Heft 2. URL: www.inklusion-online.net (in Vorbereitung)
- Seifert, Monika/ Fornefeld, Barbara/ Koenig, Pamela (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld: Bethel-Verlag

Matthias Windisch

Subjektive Lebensqualität bei Erwachsenen mit so genannter geistiger Behinderung. Ansatz und Ergebnisse einer empirischen Analyse von Lebenszufriedenheit

Die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung hat in den vergangenen 25 Jahren zunehmend an Beachtung gewonnen. Diese Diskussion baut auf der Auseinandersetzung mit der Forschung zur allgemeinen Lebensqualität in der Gesellschaft auf. Indessen sind Untersuchungen und empirische Erkenntnisse insbesondere zur subjektiven Lebensqualität von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung defizitär (vgl. Thimm 1978; Brown u.a. 1992; Goode 1994; Brown 1997; Wacker 1994; Beck 2000). Empirische Ergebnisse zur Lebensqualität dieser Zielgruppe stammen hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Sie wurden überwiegend im Zusammenhang mit der Evaluation von Wirkungen gemeindebezogener Unterstützungsleistungen bekannt (z.B. Schalock u.a. 1989; Schalock 1990; Goode 1994; Brown 1997).

Vor diesem Hintergrund greift der Beitrag eigene Ergebnisse einer Untersuchung in Deutschland zur individuellen Lebenszufriedenheit als subjektiven Indikator für die Lebensqualität bei Menschen mit so genannter geistiger Behinderung in verschiedenen Lebenssituationen auf. Ihr wird in der Diskussion um die Lebensqualität eine zentrale Bedeutung beigemessen. Neben theoretischen Aspekten des zugrunde liegenden Untersuchungskonzeptes steht im Mittelpunkt des Beitrages, die individuelle Lebenszufriedenheit bei Personen mit kognitiver Beeinträchtigung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zu analysieren sowie zentrale Zusammenhangsfaktoren aufzuzeigen. Methodisch basieren die empirischen Untersuchungsergebnisse auf standardisierten Interviews mit 117 Personen aus ganz Deutschland, deren Lebenssituationen sich im Wesentlichen nach Wohnformen (stationäres Wohnen 29,9%, ambulant betreutes Wohnen/ eigene Wohnung 42,7% und Wohnen bei Eltern/ Angehörigen 27,4%) und nach Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer sozialen Selbsthilfegruppe der People-First-Bewe-

gung in Deutschland unterscheiden. Von den Befragten gehören 44,0% einer People-First-Gruppe an, 56,0% nicht. Die Daten wurden im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung zum dem bundesweiten Modellprojekt "Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung – Wir vertreten uns selbst!" erhoben (vgl. Kniel/ Windisch 2005).

1. Konzept der Lebensqualität und individuellen Lebenszufriedenheit

Der Begriff der Lebensqualität spielt eine fundamentale Rolle in der allgemeinen Wohlfahrtsforschung. Individuelle Lebensqualität wird als Ergebnis der Einflüsse und des Zusammenspiels von objektiven Faktoren der persönlichen Lebensbedingungen und subjektiven Faktoren gesehen, wobei der individuellen Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Glatzer/ Zapf 1984; Zapf u.a. 1987; Zapf/ Habich 1996). Unter Bezugnahme auf die allgemeine Lebensqualitätsforschung kommen Felce und Perry (1997) zu einem differenzierten, multidimensionalen Konzept der Lebensqualität von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, das eine grundlegende Orientierung für die Operationalisierung des komplexen theoretischen Begriffs der Lebensqualität bietet und sich im Kern auch in neueren Diskussionsbeiträgen spiegelt (z.B. Beck 2000; Seifert 2003). Ihr Ansatz reflektiert drei zentrale Bereiche für die Auseinandersetzung mit der Lebensqualität: objektive Lebensbedingungen (objective circumstances), subjektive Wahrnehmung der Lebensbedingungen (subjective appraisal) und persönliche Werte bzw. Maßstäbe (personal values). Sie sind Felce und Perry (1997) zufolge jeweils nach fünf Dimensionen zu differenzieren: physische Bedingungen (physical well-being), materielle Bedingungen (material well-being), soziale Bedingungen (social well-being), affektive Bedingungen (emotional well-being) und persönliche Entwicklung (productive well-being). Des Weiteren sind diesen Dimensionen operational vor allem folgende Merkmale bzw. Indikatoren zuzuordnen:

- Physische Bedingungen: Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Mobilität, persönliche Sicherheit;
- Materielle Bedingungen: Einkommen, Wohnqualität, privater Besitz, Ernährung, Nachbarschaftsqualität, ökonomische Sicherheit, Transport/ Infrastruktur;
- Soziale Bedingungen: Persönliche Beziehungen wie Familie, Verwandte, Freunde usw., gemeindebezogene Integration wie Aktivitäten, Akzeptanz, Unterstützung;

- Affektive Bedingungen: Zuneigung, Erfüllung, mentale Gesundheit/ Stress, Selbstwert, Status/ Respekt, Sexualität, Glaube/ Zutrauen
- Persönliche Entwicklung: Kompetenzen, Unabhängigkeit, Entscheidungskompetenz (Wahl, Kontrolle), Produktivität/ Beitrag für sich selbst und andere bezogen auf Beruf, Bildung, Freizeit, Privatleben.

Nach diesem Ansatz konzentriert sich das subjektive Wohlbefinden auf die individuelle Zufriedenheit mit den Lebensbereichen bzw. Dimensionen. Unter Rückgriff auf sozialpsychologische Theorieansätze lässt sich individuelle Zufriedenheit als eine eher kognitive Bewertung des Ist-Zustandes im Vergleich zum erwünschten Soll-Zustand begreifen, der individuelle Ansprüche, Erwartungen und Einstellungen umfasst (z.B. Glatzer/ Zapf 1984; Zapf u.a. 1987; Zapf/ Habich 1996; Hamel/ Windisch 2000). Analog zur Zufriedenheitsforschung ist zwischen der allgemeinen Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen und der Zufriedenheit mit einzelnen Lebensbereichen wie Wohnen, Arbeit, Einkommen bzw. verfügbares Geld, Gesundheit und Freizeit zu differenzieren. Als globale Größe übernimmt die allgemeine Zufriedenheit gegenüber den Einzelzufriedenheiten eine Kontroll- und Validierungsfunktion, indem deren relative Bedeutung sich an der allgemeinen Zufriedenheit messen lässt (zusammenfassend Hamel/ Windisch 2000).

Zur Ermittlung der Zufriedenheit gibt es in der Zufriedenheitsforschung eine Reihe unterschiedlicher Verfahren und methodenkritischer Auseinandersetzungen (vgl. Hamel/ Windisch 2000). Orientiert an der Lebensqualitätsforschung in Deutschland ist eine direkte Ermittlung der allgemeinen Lebenszufriedenheit und der Teilzufriedenheiten mit eindimensionalen, einfachen Ratingskalen zu favorisieren (vgl. Glatzer/ Zapf 1984; Zapf u.a. 1987; Zapf/ Habich 1996). Dadurch wird auch ein Vergleich der Lebenszufriedenheit zwischen der Gesamtbevölkerung und der eigenen Untersuchungstichprobe kognitiv beeinträchtigter Menschen gewährleistet.

2. Zufriedenheit von kognitiv beeinträchtigten Menschen mit ihren Lebensbedingungen

Die allgemeine Lebenszufriedenheit der Menschen mit so genannter geistiger Behinderung wurde methodisch analog der allgemeinen Lebensqualitätsforschung in Deutschland (vgl. Zapf u.a. 1987; Zapf/ Habich 1996; Statistisches Bundesamt 2002) mit der Frage erfasst: „Denken Sie einmal daran, wie Sie leben und wie Sie sich fühlen: Sind Sie mit Ihrem Leben unzufrieden oder zufrieden?“ Die Bewertung erfolgte auf einer Skala von 1 (unzufrieden) bis 10 (zufrieden). Allerdings wurde nicht nur die Frage je nach Bedarf in "leichter Sprache" erläutert, sondern auch die relativ abstrakte und komplexe Be-

wertungsskala zusätzlich anhand verschieden großer und grün abgestufter Quadrate veranschaulicht.

Den Antworten der Probanden auf diese Frage zufolge ist im Kern eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit festzustellen (vgl. Abb. 1).

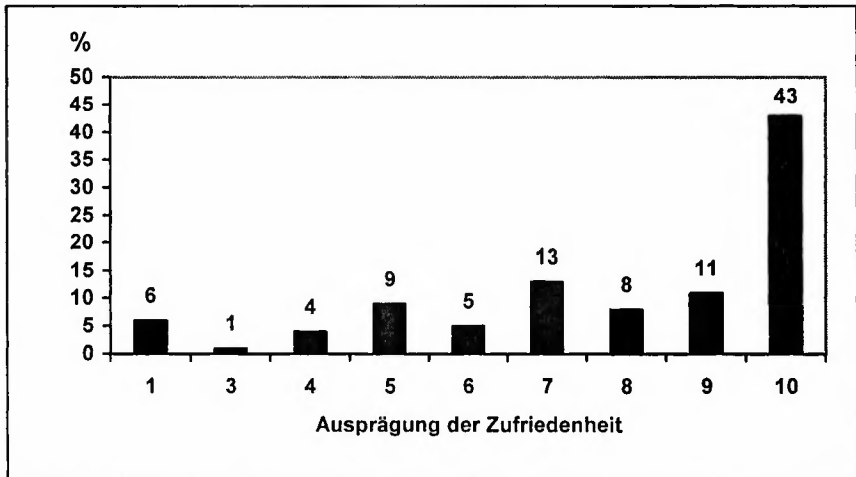


Abb. 1: Allgemeine Lebenszufriedenheit (in Prozent; $N = 117$)

Mehr als jeder zweite Befragte ist mit dem Leben im Allgemeinen hoch zufrieden (Skalenwerte 9 und 10: 54%), der Mittelwert (M) der allgemeinen Zufriedenheit liegt bei 7,8 (Standardabweichung: $SD = 2,8$).

Analog zur allgemeinen Lebenszufriedenheit und in methodischer Übereinstimmung mit der bundesdeutschen Lebensqualitätsforschung (vgl. Zapf/Habich 1996; Statistisches Bundesamt 2002) wurden auch die Zufriedenheiten mit den Lebensbereichen Freizeit, Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Einkommen (monatlich verfügbares Geld) erfragt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 1 auf der folgenden Seite zusammengefasst.

Im Ganzen sind weitgehend starke Zufriedenheiten mit den erfassten einzelnen Lebensbereichen auffallend. Am wenigsten zufrieden sind die Probanden mit ihrem gesundheitlichen Befinden, eine geringere Zufriedenheit äußert sich ebenfalls hinsichtlich des monatlich zur Verfügung stehenden Geldes.

Einghergehend mit diesen Ergebnissen kommt auch eine ältere Untersuchung von Wehmeyer u.a. (1995) in den USA zu dem Ergebnis, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit aufweisen. Mehr als 80% von 408 befragten Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen äußern sich mit ihrem Leben zufrieden. Ebenso zeigt eine

Studie von Wacker u.a. (1998) zur Lebensqualität in stationären Wohneinrichtungen für behinderten Menschen auf, dass die meisten Wohnheimbewohner mit ihrem Leben sehr zufrieden oder zufrieden sind.

3. Lebenszufriedenheiten von kognitiv beeinträchtigten Menschen und der Gesamtbevölkerung im Vergleich

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind die befragten Menschen mit so genannter geistiger Behinderung mit ihrem Leben im Allgemeinen und mit wichtigen Lebensbereichen im Durchschnitt zufriedener, besonders im Vergleich zur Bevölkerung in Ostdeutschland (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Lebenszufriedenheiten der Personen mit kognitiver Behinderung und der Gesamtbevölkerung

<i>Zufriedenheit</i>	<i>Personen mit so genannter geistiger Behinderung</i>		<i>Bevölkerung*</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>West</i> <i>M</i>	<i>Ost</i> <i>M</i>
Leben im Allgemeinen	7,8	2,6	7,0	6,4
Freizeit	8,8	2,1	6,9	6,4
Wohnen	8,7	2,4	7,7	6,8
Arbeit	8,1	2,7	6,9	6,7
Einkommen	7,8	2,8	6,5	5,6
Gesundheit	7,3	2,9	6,4	6,3

*) Repräsentative Daten aus dem Jahr 2000 (Statistisches Bundesamt 2002)

Das allgemeine Zufriedenheitsniveau der befragten Menschen mit so genannter geistiger Behinderung ist in Anlehnung an Zapf u.a. (1987) als hoch einzustufen. Herausragend ist die durchschnittlich größere Zufriedenheit der kognitiv beeinträchtigten Menschen mit dem Freizeitbereich gegenüber der Gesamtbevölkerung. Die Zufriedenheit mit der Gesundheit und dem Einkommen bzw. dem monatlich zur Verfügung stehenden Geld ist übereinstimmend am geringsten ausgeprägt.

4. Kritische Überlegungen zu den Zufriedenheitseinstufungen bei Menschen mit so genannter geistiger Behinderung

Bei der Interpretation der überdurchschnittlich hohen Zufriedenheitseinstufungen der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sind folgende Erwägungen der allgemeinen Zufriedenheitsforschung relativierend zu berücksichtigen (vgl. Glatzer/ Zapf 1984; Zapf/ Habich 1996):

- Soziale Gruppen mit besonders schlechten Lebensbedingungen und sozialem Druck neigen verstärkt zu Zufriedenheitsäußerungen bzw. zur Leugnung von Unzufriedenheit.
- Es besteht die Neigung, persönliche Ansprüche an die Lebensumstände anzupassen (Anpassungseffekte). Vergleichsmaßstäbe sind dabei eingeschränkt oder fehlen.
- Unzufriedenheits- bzw. Zufriedenheitsäußerungen sind kulturell gelernt und somit von den jeweiligen Lebenswelterfahrungen abhängig.

Vor diesem Hintergrund ist in Übereinstimmung mit Beck (2000) zu Bedenken zu geben, dass bei empirischen Analysen und ihren Ergebnissen zur Lebenszufriedenheit von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen Anpassungen von Ansprüchen an die Lebensumstände sowie dementsprechend positive Zufriedenheitsbewertungen wegen ihren allgemein eingeschränkten Sozialisationserfahrungen, Handlungsspielräumen und Alternativen im besonderen Maße einzukalkulieren sind.

5. Zentrale Zusammenhangsfaktoren mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit von kognitiv beeinträchtigten Menschen

Unter Bezugnahme auf die allgemeine Lebensqualitätsforschung ist von Zusammenhängen zwischen verschiedenen objektiven und subjektiven Faktoren der Lebensbedingungen (wie Wohnform, Arbeit, Selbstbestimmung bzw. Entscheidungsautonomie, soziale Netzwerkbeziehungen, Gefühle von Einsamkeit bzw. sozialer Integration, psychisches Befinden, Einzelzufriedenheiten) und persönlichen Merkmalen (wie Alltagskompetenzen, Alter, Geschlecht) mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit auszugehen (vgl. Kniel/ Windisch 2005). In dieser Perspektive lassen sich auf regressionsanalytischer Basis wichtige Zusammenhangsfaktoren in ihrer relativen Bedeutung für die allgemeine Lebenszufriedenheit herausfiltern. Dabei handelt es sich um folgende Zusammenhangsfaktoren, die sich im Ergebnis multivariater Analysen (Regressionsanalysen) als besonders bedeutsam für die allgemeine Lebenszufriedenheit von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen erweisen: Eine zunehmende Lebenszufriedenheit geht zuallererst mit geringeren Einsamkeitsgefühlen bzw. stärkeren Gefühlen sozialer Integration einher (Beta 0,33 – Maß für die Faktorrelevanz). Als zweitwichtigster Einflussfaktor für eine höhere Lebenszufriedenheit stellt sich eine ausgeprägte Zufriedenheit mit der Freizeit dar (Beta 0,25). Es folgen ein höheres Alter (Beta 0,22), stärkere Zufriedenheit mit der Gesundheit (Beta 0,21) wie auch eine größere Entscheidungsautonomie (Beta 0,21) als schwächere, aber beachtenswerte Bedingungsfaktoren für eine hohe allgemeine Lebenszufrieden-

heit. Demnach sind im Kern am ehesten subjektive Faktoren der Lebensbedingungen für die allgemeine Lebenszufriedenheit der Befragten ausschlaggebend.

Mit der allgemeinen Lebensqualitätsforschung besteht dahingehend Übereinstimmung, dass Einsamkeitsgefühle eine hohe negative und die Zufriedenheit mit der Freizeit und der Gesundheit eine hohe positive Bedeutung für die allgemeine Lebenszufriedenheit haben (vgl. Zapf 1984, Berger 1984, Lang/Müller-Andritzky 1986, Mau 1996, Matthwig/ Mollenkopf 1996, Bulmahn 1996).

Statt des erwarteten Effektes der Beteiligung an Selbstvertretungsgruppen von People First auf die Lebenszufriedenheit erweist sich die Ausprägung der Entscheidungsautonomie im Alltag offensichtlich als bedeutsamer. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Mitglieder von Selbstvertretungsgruppen durch eine signifikant größere Entscheidungsautonomie ($p = .001$) und tendenziell durch eine höhere Zufriedenheit mit ihren Entscheidungsmöglichkeiten ($p = .06$) als die Vergleichsgruppe ohne Gruppenzugehörigkeit auszeichnen.

Darüber hinaus ist die Lebenszufriedenheit von älteren Personen höher als die von jüngeren ($p = .01$). Dies lässt auf Anpassungseffekte an bestehende Lebensverhältnisse mit zunehmendem Alter schließen. Ebenso sind Anpassungseffekte an die gegebenen Bedingungen nahe liegend, wenn die Höhe des monatlich verfügbaren Geldes (Einkommens) der Befragten für ihre Bewertung der Lebenszufriedenheit, insbesondere für ihre Einkommenszufriedenheit, keine bedeutsame Rolle spielt. Demgegenüber kommt dem Einkommen in der Gesamtbevölkerung ein erheblicher Stellenwert für die Lebenszufriedenheit zu, insbesondere für deren Einkommenszufriedenheit (vgl. Zapf/ Habich 1996, Bulmahn 1996). Nach Bulmahn (1996) sind für die Bewertung der Lebenszufriedenheit soziale Vergleichsprozesse von zentraler Bedeutung, die sich auch bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen an ihren sozialen Bezügen mit ähnlichen Bedingungen und Perspektiven ausrichten dürften.

Als Fazit ist festzuhalten, dass die Analyseergebnisse in sozial- und bildungspolitischer Hinsicht die Bedeutung einer inklusiven Gestaltung von Lebensräumen und Teilhabe in der Gesellschaft für eine verbesserte, erhöhte Lebenszufriedenheit bei "geistiger Behinderung" erkennen lassen. Ebenso wie für nicht behinderte gilt es auch für Erwachsene, die als geistig behindert eingestuft werden, eine subjektiv relevante soziale Integration, Prävention und Reduktion von Einsamkeit sowie individuelle Entscheidungsautonomie als Kernelement selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebens zu ermöglichen und zu fördern. Gleichwohl ist es ratsam, empirische Ergebnisse zur allgemeinen Lebenszufriedenheit bzw. zu Einzelzufriedenheiten bei Men-

schen mit so genannter geistiger Behinderung wegen offensichtlicher Anpassungseffekte an ihre gegebenen Lebensbedingungen und fehlender oder unzureichender Vergleichsmöglichkeiten vorsichtig und kritisch zu interpretieren.

Literatur

- Beck, Iris (³2000): Das Konzept der Lebensqualität: eine Perspektive für Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Jakobs, Hajo/ König, Andreas/ Theunissen, Georg (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel, 348-388
- Berger, Regina (1984): Problemgruppen. In: Glatzer, Wolfgang / Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt/ M., New York: Campus, 264-285
- Brown, Roy (Hrsg.) (²1997): Quality of life for people with disabilities. Cheltenham: Thornes
- Brown, Roy/ Bayer, Max/ Brown, Patricia (1992): Empowerment and developmental handicaps: Choices and Quality of Life. Toronto: Captus Univ. Pub. u.a.
- Bulmahn, Thomas. (1996): Determinanten des subjektiven Wohlbefindens. In: Zapf, Wolfgang/ Habich, Roland (Hrsg.): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin: Ed. Sigma, 79-96
- Felce, David/ Perry, Jonathan (1997): Quality of life: The scope of the term and its breadth of measurement. In: Brown, Roy (Hrsg.): Quality of life for people with disabilities. Cheltenham: Thornes, 56-71
- Glatzer, Wolfgang/ Zapf, Wolfgang (Hrsg.) (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt/ M., New York: Campus
- Goode, David (Hrsg.) (1994): Quality of life for person with disabilities. Cambridge: Brookline Books
- Hamel, Thomas/ Windisch, Matthias (2000): QUOFHI – Qualitätssicherung Offener Hilfen für Menschen mit Behinderung. Marburg/ L.: Lebenshilfe-Verlag
- Kniel, Adrian/ Windisch, Matthias (2005): People First. Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung. München: Reinhardt
- Lang, Sabine/ Müller-Andritzky, Maria (1984): Gesundheit und soziale Integration. In: Glatzer, Wolfgang/ Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt/ M., New York: Campus, 141-156
- Mathwig, Gasala/ Mollenkopf, Heidrun (1996): Ältere Menschen: Problem- und Wohlfahrtslagen. In: Zapf, Wolfgang/ Habich, Roland (Hrsg.): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin: Ed. Sigma, 121-140
- Mau, Steffen (1996): Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. In: Zapf, Wolfgang/ Habich, Roland (Hrsg.): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin: Ed. Sigma, 51-77
- Schalock, Robert L. (Ed.) (1990): Quality of life. Perspectives and issues. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation
- Schalock, Robert L./ Keith, Kenneth D./ Hoffmann, Karen/ Karan, Orv C. (1989): Quality of life: Its measurement and use. In: Mental Retardation, 1, 25-31

- Schwarte, Norbert/ Oberste-Ufer, Ralf (1994): Indikatoren für Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Geistige Behinderung*, 4, 282-296
- Seifert, Monika (2003): Mehr Lebensqualität: Zielperspektiven für Menschen mit schwerer (geistiger) Behinderung in Wohneinrichtungen. Marburg/ L.: Lebenshilfe-Verlag
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002): Datenreport 2002. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Thimm, Walter (1978): Behinderungsbegriff und Lebensqualität. In: *Verband Bildung und Erziehung* (Hrsg.): Brennpunkt Sonderschule. Bonn-Bad Godesberg: VBE, 24-30
- Wacker, Elisabeth (1994): Qualitätssicherung in der sozialwissenschaftlichen Diskussion. In: *Geistige Behinderung*, Heft 4, 267-281
- Wacker, Elisabeth/ Wetzler, Rainer/ Metzler, Heidrun/ Hornung, Claudia (1998): *Leben im Heim. Angebotsstrukturen und Chancen selbständiger Lebensführung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe*. Baden-Baden: Nomos
- Wehmeyer, Michael L./ Kelchner, Kathy/ Richards, Sandra (1995): Individual and environmental factors related to the self-determination of adults with mental retardation. In: *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 291-305
- Zapf, Wolfgang (1984): Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: Glatzer, Wolfgang/ Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. Frankfurt/ M., New York: Campus, 13-26
- Zapf, Wolfgang/ Breuer, Sigrid/ Hampel, Jürgen/ Krause, Peter/ Mohl, Hans-Michael/ Weick, Stefan/ Wiegand, Erich (1987): *Individualisierung und Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in Deutschland*. München: Beck
- Zapf, Wolfgang/ Habich, Roland (Hrsg.) (1996): *Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität*. Berlin: Ed. Sigma

Jo Jerg, Stephanie Goeke

Praxisforschungsprojekt „Leben im Ort“ – Gedanken zu inklusiven Forschungsprozessen

„Forschen heißt fragen,... ist nicht gebunden an den Ort Universität, sondern gebunden an Personen, die etwas wissen wollen. Forschen heißt außerdem wühlen, herumwühlen, aufreißen, heißt fordern, ersuchen, verlangen. Forschen in diesem alten Sinne heißt unerbittliches Wissenwollen, ist Wühlarbeit, und wer diese aufnehmen will, braucht ein starkes, ein eigenes Motiv, einen leidenschaftlichen Anlass“ (Thürmer-Rohr 1990, 12).

In Anlehnung an Thürmer-Rohr fordert Forschen Kreativität und Leidenschaft. Dabei ist Forschungshandeln reflektiert und begründet. Es ist in Abgrenzung zum Alltagshandeln systematisch geplant und evaluiert. Forschungshandeln „stützt sich zusätzlich auf Forschungserfahrungen, wie sie im Fachwissen einer Disziplin niedergelegt sind ... Das Handeln ist ‚informierter‘ im Sinne einer verbesserten Planbarkeit bzw. einer erhöhten Wahrscheinlichkeit der Folgenabschätzung“ (Moser 2003, 19).

Forschen heißt etwas herausfinden, entdecken. Ist dies auch ein Interesse von Frauen und Männern mit Behinderungserfahrung? Wollen sie am Forschungsprozess beteiligt sein? In dem hier vorgestellten Projektvorhaben „Leben im Ort“ werden von uns Frauen und Männer mit Behinderung als ExpertInnen in eigener Sache betrachtet. ExpertInnen in eigener Sache können auf verschiedene Weise den Forschungsprozess mitgestalten. Bisher werden sie von uns in ihrer Expertenrolle für Behinderungsfragen einbezogen. Aus der Perspektive von Frauen und Männern mit Behinderungserfahrung können dabei die Teilnahmemotive sehr unterschiedlich sein.

Im Praxisforschungsprojekt „Leben im Ort“ stellt sich für uns als wissenschaftliche Begleitung die Frage, wie in einer Auftragsforschung soweit wie möglich eine inklusive Forschung realisiert werden kann. Im Folgenden soll zunächst das Projekt und sein Kontext kurz skizziert werden, um anschließend Thesen zur inklusiven Forschung, d.h. zum Zugang und zur Beteiligung von Frauen und Männern mit Behinderungserfahrung zu bzw. an Forschung und ihren Forschungsergebnissen, zu diskutieren.

Inklusive Forschung wird verstanden als eine aktive Partnerschaft zwischen ForscherInnen und den beteiligten Akteuren, so dass sie weniger Subjekte der Forschung (im Sinne von Befragten) als mehr aktive MitgestalterInnen des Forschungsprozesses sind.

Gemeint ist eine Forschung *mit*, nicht eine Forschung *über* Menschen mit Behinderungserfahrungen.

1. Darstellung des Projekts „Leben im Ort“

Das Projekt „Leben im Ort“ wird seit Anfang 2005 vom Ev. Fachverband Behindertenhilfe im Diakonischen Werk Württemberg durchgeführt, um die Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und Teilhabe in der diakonischen Behindertenhilfe zu verbessern. 13 diakonische Träger mit 23 Praxisprojekten sind in Württemberg in vier Projektbereichen (Assistenzagenturen, Eigenständige Wohnformen, Wohntraining und Arbeiten vor Ort) beteiligt. Die Mehrzahl der beteiligten Träger bietet Unterstützung und Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten (so genannte „geistige Behinderung“).

Die Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg übernimmt die wissenschaftliche Begleitung. Eine zentrale Forschungsfrage ist dabei, welchen Zugewinn an Lebensqualität Frauen und Männer mit Behinderung durch die Teilnahme an den Modellprojekten haben (ausführliche Konzeption vgl. Jerg 2006). Bei der Implementierung neuer Angebote für Menschen mit Behinderungserfahrungen leistet die wissenschaftliche Begleitung u.a. eine aktivierende Prozessbegleitung und führt qualitative Erhebungen und Befragungen mit den Projektbeteiligten (Menschen mit Behinderungserfahrungen, MitarbeiterInnen, Angehörigen und Trägern) sowie Qualifizierungsangebote für Projektmitarbeitende durch. In diesem Kontext der wissenschaftlichen Begleitung stellt sich für uns die Frage, wie wir den Anforderungen von inklusiven Diskursen in unserem Forschungsalltag gerecht werden. Im Folgenden soll dies anhand von vier Thesen skizziert werden.

2. Thesen

2.1 These 1: Inklusive Forschung ermöglicht andere

Forschungsperspektiven – oder: Inklusive Forschung stiftet Sinn!

In die Projektentwicklung und in die Projektstrukturen im Projekt „Leben im Ort“ sind Frauen und Männer mit Behinderungserfahrung bisher nicht eingebunden. In der Regel ist das Forschungsinteresse der ForscherInnen an einem

bestimmten Gegenstand davon abhängig, ob bestimmte offene Fragestellungen oder interessante Felder noch nicht bearbeitet sind. Im Bild einer Weltkarte können diese nicht erforschten Flecken „beackert“ werden. Gleichzeitig kann auch ein anderes oder damit verbundenes Interesse darin liegen, durch Forschungsaktivitäten für bestimmte gesellschaftliche Gruppen die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken und dadurch eine Anerkennung sowie Verbesserung ihrer Lebensbedingungen erreichen zu wollen. Auch bei besten Absichten birgt sich darin die Gefahr einer „Kolonialisierung von Lebenswelten“ (Habermas 1981).

Forschung steht hier vor ähnlichen Problemen wie die Praxis. Eine Fürsorge kann leicht zu einer Bevormundung führen (vgl. Sennett 2002, 160).

Nicht zu vernachlässigen ist die Tatsache, dass sich Forschungsthemen immer auch danach richten, welcher Markt gefragt ist und welche Auftraggeber mit welchen Themen gewonnen werden können und somit Perspektiven von Menschen mit Behinderung nicht selbstverständlich berücksichtigt werden. Um diese doch sehr unterschiedlichen Interessenlagen und Problemstellungen nicht aus den Augen zu verlieren und andere Forschungsperspektiven aufzunehmen, stellt sich die Frage, was erreicht werden kann, wenn inklusiv geforscht wird.

Folgende drei Aspekte können eine Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen bei der Gestaltung des Forschungsprozesses begründen. Eine Beteiligung ist sinnvoll, um

1. der Forderung der Befragten/ Betroffenen „Nichts über uns ohne uns“ (Motto des europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003) gerecht zu werden;
2. neue Perspektiven aufzunehmen, die außerhalb der üblichen Forschungsgemeinschaft entstehen;
3. nachhaltige Veränderungen in der Praxis herbeizuführen.

2.2 These 2: Forschungsprojekte können *alle* Akteure am Forschungsprozess beteiligen

Traditionelle Forschungsstrukturen zeichnen sich dadurch aus, dass vor allem Entscheidungsträger in den Forschungsprozess mit eingebunden sind. Die Forschungsbetroffenen werden ggf. zwar auch befragt, sind aber in der Regel an der fortlaufenden Prozessgestaltung nicht beteiligt.

Es ist ein sehr mühsames Unterfangen, hier neue Projektstrukturen zu etablieren. Hierzu ein Beispiel: Frauen und Männer mit Behinderungserfahrung müssen genauso wie AbteilungsleiterInnen für die Projektsitzungen freige-

stellt werden und die nötige Assistenz erhalten, damit sie mitwirken können. In der Praxis zeigt sich, dass hier viele Hürden bestehen. Wie kommen Menschen mit Behinderungen zu Treffen, die außerhalb ihrer Einrichtung liegen? Das mag den routinierten Tagesablauf der Einrichtung stören. Die Chance, genau hier neue Lernprozesse zu gestalten zu können, fällt dabei nicht ins Blickfeld (vgl. auch Abschnitt 3: Bedingungen für gelungene inklusive Forschung).

In unseren bisherigen Forschungserfahrungen zeigt sich, dass Frauen und Männer mit Behinderungserfahrung ein großes Interesse haben, ihre Lebenserfahrungen und ihr Wissen zu vermitteln, was in Forschungskontexten nicht selbstverständlich genutzt wird. Geben wir ihnen eine Plattform, um direkt ihr Wissen zu präsentieren, sind aus unseren Erfahrungen die ZuhörerInnen (ForscherInnen mit eingeschlossen) durch diese direkte Begegnung und authentischen Reden über den Alltag sehr nachhaltig beeindruckt. Wir fragen uns – wie andere auch – warum sollen sich diese gemeinsamen Präsentationen von Erfahrungen und Reflexionen des Alltags nicht auf den Forschungsbereich übertragen lassen?

Am Forschungsprozess beteiligt werden sollen die Akteure, die sich dafür interessieren. Menschen mit Behinderungserfahrungen in den Forschungsentwicklungsprozess mit einzubinden bedeutet, Projektstrukturen neu zu konstruieren. Consumer (im Sinne von NutzerInnen) der Research Support Unit im National Health Service (NHS) haben eine Broschüre erstellt, um Menschen, die aktiv am Forschungsprozess beteiligt sein wollen, eine Handreichung zu geben. Darin verdeutlichen sie die unterschiedlichen Möglichkeiten der Beteiligung am Forschungsprozess. Consumer können sich z. B. in allen Phasen des Forschungsprozesses engagieren, wenn sie dies möchten (vgl. Royle u.a. 2001, 20ff.).

2.3 These 3: Forschen kann nicht jede/r!? Zu individuellen und strukturellen Voraussetzungen inklusiven Forschens

Forschen liegt nicht jeder oder jedem. Das gilt unabhängig von Behinderungserfahrung.

Für den Personenkreis ExpertInnen in eigener Sache bestehen schwierige Zugänge zu Forschungswelten, die einerseits auf eine fehlende Beteiligungsoffenheit im Forschungsprozess und auf einen exklusiven Status der scientific community verweisen. Andererseits soll hier deutlich werden, dass für das Forschen sowohl strukturelle als auch individuelle Voraussetzungen gegeben sein müssen.

Forschen erfordert Komplexitätswahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und eine kritische Distanz zu den eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit. Menschen mit Lernschwierigkeiten in Forschungskontexte einzubinden, kann die Beteiligten überfordern. Ein Lösungsversuch wäre, Frauen und Männer mit Behinderungserfahrungen nur punktuell und nicht kontinuierlich einzubinden, z.B. wenn die Auswertung von Forschungsprozessen und erhobenen Daten zu komplex ist und eine hohe Abstraktionsleistung erfordert. Ein weiterer Lösungsversuch wäre, die Denkstrukturen des Forschungsprozesses und der Auswertung so anzupassen, dass sich auch Menschen mit Behinderungserfahrungen einbringen können. Eine entscheidende Frage ist dabei, wie mit Machtverhältnissen umgegangen wird, die durch unterschiedliche Wissensvorräte bestehen.

2.4 These 4: Forschen mit “ExpertInnen in eigener Sache” ist für die Veränderung der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungserfahrungen von nachhaltigerer Wirkung

Forschung hat einen nachhaltigeren Einfluss auf die Veränderung der Lebenssituation von Frauen und Männern mit Behinderung, wenn diese selbst aktiv beteiligt sind.

So schlägt das Norah Fry Research Centre, das als Teil der Universität Bristol als Hauptinteresse die Evaluation, Entwicklung und Verbesserung von Dienstleistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten verfolgt, vor, dass diese im Forschungsprozess folgende Rollen übernehmen können:

1. als BeraterInnen,
2. als Teil des Forschungsteams,
3. als diejenigen, die Ideen für Forschungsprojekte vorschlagen (vgl. Ward, o.J.).

Walmsley und Johnson benennen folgende Rollen im inklusiven Forschungsprozess, die vom Menschen mit Lernschwierigkeiten eingenommen werden können.

„We define inclusive research as research which includes or involves people with learning disabilities as more than just subjects of research. They are actors, people whose views are directly represented in the published findings in their own words but – and this is important – they are also researchers playing an active role as instigators, interviewers, data analysts or authors” (Walmsley/ Johnson 2003, 61f.).

Zu ergänzen wäre die Rolle als ReferentIn bzw. Co-ReferentIn in Seminaren oder als Vortragende auf Tagungen und in Fortbildungsveranstaltungen.

Royle u.a. (2001, 21) formulieren unterschiedliche Levels des Engagements von der punktuellen Beratung (Consultation) über die aktive Zusammenarbeit und Übernahme von Verantwortlichkeiten (Collaboration) bis zur umfassenden Nutzerkontrolle (User Control) über den Forschungsprozess.

Dabei kann deutlich werden, dass Menschen mit Behinderungserfahrungen einen ganz anderen Fokus auf Forschung haben können und gegebenenfalls andere Prioritäten setzen würden.

Ohne die entsprechende Aufbereitung der Forschungsergebnisse für die beteiligten Gruppen bleibt Forschung weitgehend wirkungslos. Die Forschungsergebnisse müssen mit den Beteiligten gemeinsam aufbereitet und den verschiedenen Adressatengruppen zugänglich gemacht werden, z.B. in Form von leicht verständlichen Texten, Videos oder anderen Audiomedien.

3. Bedingungen für gelungene inklusive Forschung

Aus den gemeinsamen Diskussionen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im Praxisforschungsprojekt „Leben im Ort“ ergibt sich, dass folgende Bedingungen gegeben sein sollten:

- Die teilnehmenden Frauen und Männer mit Behinderung müssen die Möglichkeit haben, eine Unterstützungsperson zu wählen. Idealerweise sollte dies eine externe Unterstützungsperson sein, die nicht identisch ist mit den hauptamtlichen ForscherInnen oder MitarbeiterInnen, die im Forschungsprozess involviert sind.
- Eine Teilnahme an den Treffen und Veranstaltungen muss gewährleistet sein, z. B. durch Fahrdienste oder eine persönliche Begleitung wenn erforderlich.
- Eine weitere Grundvoraussetzung sind barrierefreie Zugänge zu den Forschungsinhalten, um ein möglichst umfassendes Verständnis zu gewährleisten. Konkret meint dies u.a. Materialien in leichter Sprache und Assistenz zur Vermittlung von komplexen Inhalten.
- Menschen mit Behinderungserfahrungen müssen eine Aufwandsentschädigung bekommen bzw. von der Arbeit freigestellt werden.
- Es bedarf darüber hinaus eines Moderators bzw. einer Moderatorin für die Arbeitstreffen, damit Machtprobleme sowie Asymmetrien in der Kommunikation ausgeglichen werden können (vgl. Goeke/ Terfloth 2006).
- Wenn Forschen tatsächlich ein Lernprozess für alle Beteiligten ist, benötigen alle Beteiligten Qualifizierungsmaßnahmen: Die nichtbehinderten TeilnehmerInnen müssen zu Projektbeginn zur Bedeutung und Gestal-

tung der Beteiligung von Betroffenen qualifiziert werden, die Frauen und Männer mit Behinderungserfahrungen benötigen eine Qualifizierung zu den verwendeten Forschungsmethoden. Erst dann können diese separierten Gruppen zu einer inklusiven Gruppe werden.

- Forschungsprozesse, die konsequent Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten beteiligen, brauchen längere Bearbeitungszeiträume, aufgrund von neu zu entwickelnden methodischen Zugängen, und benötigen deshalb mehr Ressourcen finanzieller Art.

Die Forschungsfragen müssen mit den behinderten Frauen und Männern gemeinsam entwickelt werden, damit das Forschungsproblem den Frauen und Männern mit Behinderung „gehört“.

Damit Forschung nicht wirkungslos bleibt, stellt sich die Frage, welche Zielgruppen durch die Ergebnisse erreicht werden. Wir sind gewohnt, dass die Wissenschaftsgemeinschaft eine wichtige Zielgruppe ist, weil die Anerkennung aus diesem Kreis für ForscherInnen den höchsten Mehrwert erzeugt. Erreichen wir mit den Ergebnissen dagegen die Zielgruppe der Männer und Frauen mit Behinderungserfahrungen, wird der praktische Nutzen hoch sein. Es bleibt aber offen, ob die Wissenschaftsgemeinschaft von den Ergebnissen überhaupt Notiz nimmt.

Aus Sicht der Betroffenen in unserem Forschungsprojekt gestaltet sich die Situation folgend: Leichte Sprache versteht jede/r. Deshalb bildet sie die gemeinsame Basis. Um dennoch beide Zielgruppen zu erreichen, könnte es eine Lösung sein, Forschungsberichte sowohl in einfacher Sprache als auch in der wissenschaftlichen Fachsprache zu verfassen.

Darüber hinaus sehen wir eine Anknüpfung an Bourdieus ethische Grundlagen zum Forschungsvorgehen. Forschen heißt für ihn, die Perspektiven von anderen verstehen zu lernen (vgl. Bourdieu 1997). Knüpfen wir an Bourdieu an, so ist es unausweichlich, dass die Distanz zwischen ForscherInnen und Menschen mit Behinderungen aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenskontexten sowie der unterschiedliche gesellschaftliche Status nicht aufzulösen ist. Daraus eine echte Begegnung herzustellen bedeutet, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Gemeinsam Forschungsfragen zu entwickeln, die aus der Perspektive von Männern und Frauen mit Behinderungserfahrungen resultieren, wird andere Fragestellungen aufwerfen als ggf. von der auftraggebenden Institution gewünscht. In der daraus resultierenden Konfrontation von Betroffenenperspektiven mit der Perspektive der Institutionen sind institutionskritische Standpunkte zu erwarten, die nicht so einfach in das Repräsentationsbild von Einrichtungen passen. Hier wird ein Dilemma von Auftragsforschung deutlich.

4. Fazit

Das Projekt „Leben im Ort“ ist im Entstehungsstadium nicht im Sinne einer inklusiven Forschung angelegt worden, sondern entspricht einem top-down-Prozess. Die Mitglieder, d.h. die Vorstände und Leitungsebenen der diakonischen Einrichtungen Württembergs, haben das Modellprojekt beschlossen und in Gang gebracht und entsprechend wurde das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung zunächst auch am „grünen Tisch“ entwickelt. Das heißt, dass eine kontinuierliche Beteiligung und Einbeziehung der Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten in diesem Projekt nicht von Beginn an gegeben war. Ein Merkmal inklusiver Forschung ist jedoch, dass der Forschungsprozess von behinderten Menschen oder ihren Organisationen initiiert wird und von ihnen kontrolliert werden kann (vgl. Walmsley/ Johnson 2003).

Im Laufe des ersten Projektjahres haben wir damit begonnen, Prozesse einer inklusiven Praxisentwicklung und Forschung einzuleiten. Eine punktuelle Einbeziehung von Personen mit Behinderungserfahrung ergibt sich dabei an mancher Stelle, zum Beispiel ist das Projektseminar an der Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, in dem Forschungsfragen des Modellprojekts mit Studierenden bearbeitet werden, inzwischen für Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten aus dem Projekt geöffnet. Sie werden hier als ExpertInnen in eigener Sache einbezogen. Die ersten Erfahrungen eines gemeinsamen Seminars zeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als SeminarteilnehmerInnen wichtige Beiträge leisten, so z.B. bei der Entwicklung von Forschungsfragen und der Durchführung von Befragungen in leichter Sprache.

Praxisentwicklungsprojekte wie „Leben im Ort“, bei denen Praxis und Theorie miteinander verknüpft werden, könnten eine gute Basis für inklusives Forschen bieten.

Wir begrüßen, dass sich im Bereich der Lebenswelten von Menschen mit Behinderungserfahrungen die Beteiligung der Zielgruppe positiv auf Antragsstellungen auswirken kann bzw. dass häufig eine Mitwirkung Voraussetzung für eine Förderung ist. Forschung in Praxisentwicklungsprojekten hat die Aufgabe, Projektentwicklungen zu beobachten, Projektprozesse zu analysieren und zu diskutieren sowie auch neue Angebote zu beschreiben. In diesem Kontext ist die Teilhabe von Menschen mit Behinderungserfahrungen an der Entwicklung von Hilfen ein Beginn, passgenaue Hilfe zu finden (vgl. Sennett 2002, Jerg 2005).

In vielen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass der eigene Hintergrund, ob männlich oder weiblich, weiß oder schwarz, Mittelschicht oder Arbeitermilieu, unsere Sichtweisen und somit auch Konstruktionen von Wirklichkeiten prägt. Bourdieu (1997) beispielsweise hat Menschen in ähnlichen Situationen deshalb als InterviewerInnen ausgewählt, weil eine andere Nähe vorhanden ist, um über die spezifischen Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Vielleicht könnten u.a. Interviews zwischen Menschen mit Behinderungserfahrungen – ebenso wie das peer-counseling auch eigene Beratungsqualitäten besitzt – neue Einsichten in die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungserfahrungen ergeben.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Konstanz: Universitätsverlag
Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): Duden. Das Herkunftswörterbuch Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich.
- Goeke, Stephanie/ Terfloth, Karin (2006): Inklusive Forschung – Forschung inklusiv. In: Platte, Andrea/ Seitz, Simone/ Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90-96
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/ M, Suhrkamp
- Jerg, Jo (2005): Anschlussfähigkeiten. In: Gotthilf G. Hiller/ Peter Jauch: Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts. Langenau-Ulm: Armin Vaas, 22-28
- Jerg, Jo (2006): Begleitforschung zum Projekt Leben im Ort. In: Jerg, Jo u.a. (Hrsg.) 2006: Projekt Leben im Ort. Bestandsaufnahme und erste Erfahrungen auf dem Weg in die Gemeinde, Band 1, Reutlingen: Diakonie-Verlag
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich: Lambertus-Verlag
- Royle, Jane/ Steel, Roger/ Hanley, Bec/ Bradburn, Jane (2001): Getting involved in research: A Guide for Consumers. URL: http://www.invo.org.uk/pdfs/guide_for_consumers.pdf [rev. 18.05.2006]
- Sennett, Richard (2002): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berlin Verlag
- Thürmer-Rohr, Christina (1990): Einführung – Forschen heißt wählen. In: Studienschwerpunkt "Frauenforschung" am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin, Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin: Orlanda Frauen-Verlag, 12-21
- Walmsley, Jan/ Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London, New York: Jessica Kingsley Publisher
- Ward, Linda: Nothing about us without us. Inclusive Research in Practice. URL: <http://www.tcd.ie/NISLD/events/Approach%20to%20Inclusive%20Research.pdf> [rev. 18.05.2006]

Helga Deppe-Wolfinger, Ulf Preuss-Lausitz
**Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche,
Ansprüche, Widersprüche.
Ein Gespräch über Vergangenes für die Zukunft**

U.P.-L.: Du hast 1987 und 1988 mit anderen wie Gisela Kreie, Maria Kron, Annedore Prengel und Helmut Reiser zu den ersten deutschsprachigen Integrationsforschertagungen nach Frankfurt am Main eingeladen. Ihr habt eine Tradition gegründet, die seinesgleichen sucht: Seither treffen sich jährlich jüngere und ältere Forscherinnen und Forscher, zusammen mit Eltern behinderter Kinder, mit Sonderpädagogikreferentinnen und -referenten in Ministerien und Fortbildungseinrichtungen und mit Praktikern in Vorschulen, Schulen und anderen Einrichtungen an unterschiedlichen Orten im deutschsprachigen Raum (siehe Kasten). Was war Euer wichtigstes Motiv?

H.D.-W.: Wir Frankfurter begleiteten seit Jahren, wie andere auch, die gemeinsame Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule. Wir wollten uns mit den Begleitgruppen in Berlin, Bonn, Bremen, Hamburg, Saarbrücken und andernorts darüber austauschen, welche Fragen untersucht und welche Instrumente verwendet werden und nicht zuletzt, welche Relevanz die Forschung sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die Auftraggeber, die Öffentlichkeit und die (sonder-)pädagogische Theorie jeweils hat. Auch waren wir Teil der Integrationsbewegung und wollten mit und von Eltern und Lehrkräften lernen. Es gab noch kein Internet und keinerlei Netzwerk, allenfalls gegenseitige Besuche. Auch von den Schweizer und österreichischen Erfahrungen wollten wir lernen. Für mich persönlich waren Besuche in Italien (Bologna, Florenz, Rom) besonders lehrreich – weg von der Defizitperspektive und dem Aussonderungsblick der Forscherin hin zu einer Sicht auf die Fähigkeiten junger Menschen und auf die Ressource des gemeinsamen Lernens.

Auch sind die ersten Forschungsberichte ja erst in dieser Zeit und danach publiziert worden: für Hamburg Wocken u.a. 1987, 1988, für Bremen Feuser/Meyer 1987, für die Berliner Flämingschule Projektgruppe 1988 für die Berliner Uckermark-Schule Heyer/ Preuss-Lausitz/ Zielke 1990, die Saarländer

veröffentlichten Jahresberichte seit 1986 (Sander u.a.); unsere Berichte erschienen erst in den neunziger Jahren, unser bundesweiter Vergleich 1990 (Deppe-Wolfinger u.a.), der Zwischenbericht 1991, der Abschlussbericht 1994 (Cowlan u.a.).

<i>Tagungsorte und Veranstalter der Integrationsforschung</i>			
1987	Frankfurt/ M., Uni Frankfurt	1998	Mainz, Uni Koblenz-Landau
1988	Frankfurt/ M., Uni Frankfurt	1999	Waldheim, Uni Leipzig
1989	Kirkel, Uni Saarland	2000	Wiesbaden-Naurod, Uni Frankfurt/ M. und Hessisches Kultusministerium
1990	Travemünde, Forschungs- und Beratungsstelle Kiel	2001	Eisenstadt, Uni Wien und Integration: Österreich
1991	Frankfurt/ M., Uni Frankfurt	2002	Bremen, Uni Bremen
1992	Bremen, Uni Bremen	2003	Kirkel, Uni Saarland
1993	Ludwigsfelde (Brandenburg), TU Berlin und LISUM Brandenburg	2004	Wittenberg, Uni Halle
1994	Witten, Universität Dortmund	2005	Bonn, Uni Köln
1995	Innsbruck, Universitäten Innsbruck und Klagenfurt	2006	Rheinsberg, TU Berlin und Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
1996	Hamburg, Uni Hamburg		
1997	Münchenwiler, Universität Fribourg		

U.P.-L.: Die ersten Integrationsforschungen waren vor allem „*Begleitforschungen*“ im Auftrag von Bildungsverwaltungen und sind vorwiegend von Sonderpädagogen realisiert worden: vom Team um Georg Feuser in Bremen, vom Team um Hans Wocken in Hamburg, von Eurem Team um Dich und Helmut Reiser in Frankfurt/ M., vom Team um Alfred Sander in Saarbrücken, vom Team um Norbert Stoellger bei der Fläming-Begleitung, in der Schweiz um die Sonderpädagogen Urs Häberlin und Gérald Bless, in Österreich um den Sonderpädagogen Ewald Feyerer. In Bonn hat allerdings der Psychologe Dieter Dumke die Begleitung durchgeführt, in Kiel der Psychologe Wolfgang Sucharowki, an der Uckermarkschule der Grundschulpädagoge Peter Heyer zusammen mit der Sonderpädagogin Gitta Zielke und mir als Soziologen und allgemeinem Pädagogen. Jutta Schöler kümmerte sich zu der Zeit um konkrete Einzelfälle ganz im Sinne der Aktionsforschung.

H.D.-W.: Die Integration resultierte aus einer Kritik am gegliederten Schulsystem und insbesondere aus der *Kritik an der Sonderschule* (und den Sonderkitas) – und die wurde in den 1970er Jahren vor allem von kritischen Sonderpädagogen formuliert, wie z. B. von der Marburger Gruppe um Holger Probst (Abé u.a. 1973) oder von der Frankfurter Gruppe um Helmut Reiser (Aab u.a. 1974, Rockemer 1977). Da lag es nahe, dass sich einige – zur damaligen Zeit für Reformen aufgeschlossene – Ministerien an die Sonderpäd-

agogischen Institute wandten mit der Frage, ob sie die Begleitung übernehmen können.

U.P.-L.: Ich glaube, viele der kritischen Sonderpädagogen erhofften sich durch die Begleituntersuchungen eine Erneuerung der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis, die Eltern behinderter Kinder eine Unterstützung des integrativen Angebots in Kita und Schule, und die Politiker eine Befriedung einer misstrauischen Elternschaft nichtbehinderter Kinder. Ihre Fragen waren ja: Akzeptieren die Eltern nichtbehinderter Kinder die Integration? Lernen ihre Kinder genug? Machen die Lehrer überhaupt mit? Wie reagieren die Medien? Mit anderen Worten: Die Forschung drehte sich nicht nur um die Frage, wie integrativer Unterricht gelingen kann – und ob er praktiziert wird – sondern um die *Akzeptanz* in Schule, Elternschaft, Öffentlichkeit und Politik.

H.D.-W.: Wir mussten diese Fragen akzeptieren, deshalb kam in den ersten Jahren der Frage, *ob* Integration überhaupt machbar ist, hohe Bedeutung zu, vor allem in der Öffentlichkeit. In unseren Forschungen waren wir aber frei, die Themen weiter zu fassen und die passenden Untersuchungswege zu wählen. Ich erinnere daran, dass der allgemeine Streit, ob *quantitative oder qualitative Verfahren* „besser“ sind, auch unter den Integrationsforschungsgruppen hoch emotionalisiert war. Quantitative Methoden galten den einen als konservativ und Begleitforschung sollte Handlungsforschung sein, also in erster Linie die Integration vor Ort unterstützen – und das ginge nur mit qualitativen Verfahren (vgl. dazu auch Schumann 2006). Die anderen wollten harte Daten – auch, um Ängste in der Öffentlichkeit auszuräumen. Im Nachhinein mutet diese Kontroverse eher befremdlich an, weil die ersten wissenschaftlichen Begleituntersuchungen so gut ausgestattet waren, dass wir sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren einsetzen konnten. Und heute sind wir uns wohl alle einig, dass der Methodenmix vernünftig ist – es hängt vom Inhalt ab, welche Verfahren anzuwenden sind. Bei den Forschertagungen sind übrigens die Methodenfragen immer ein Thema geblieben, manchmal allerdings nur randständig.

U.P.-L.: Ich kann mich erinnern, dass die Absicht, die subjektive Sicht der Kinder nicht nur im Einzelgespräch, sondern *systematisch* zu erheben und auch *statistisch* aufzubereiten, bei manchen „beforschten“ Lehrkräften zu Unverständnis führte. Die Begleiter sollten lieber Vorschläge machen, wie differenzierter Unterricht laufen kann. Wir haben einen Kompromiss gemacht: Ich brachte ganz praktisch die Freinet-Druckerei in die Schule, wir druckten mit den Kindern Freie Texte als Teil binnendifferenzierten Unterrichts, und so konnte ich auch akzeptiert meine Befragungen und Beobach-

tungen durchführen. Es war ein Geben und Nehmen. Das kostete zwar Zeit – über Jahre einen Vormittag pro Woche –, aber wir haben dabei viel gelernt, auch über die Fragen und Probleme der Kinder und Lehrer. Das strukturelle Misstrauen von Lehrern gegenüber der Auftragsforschung ihres Dienstherrn war in den 1980er und 1990er Jahren allgemein sehr ausgeprägt, bis in die PISA-Zeit, verständlicherweise. Schulforschung sollte generell die Lehrkräfte, die Kinder und ihre Eltern so einbeziehen, dass alle Seiten, auch beim Ergebnis, davon profitieren. Ich glaube, die Integrationsforschung steht in einer subjektorientierten Forschungstradition, unabhängig von der Frage „qualitativ“ oder „quantitativ“.

H.D.-W.: Und sie ist einem weiteren roten Faden gefolgt: Nämlich der Frage, was *guten Unterricht für Kinder aller Fähigkeiten und Grenzen* ausmacht. Didaktik wurde zunehmend zum Thema – sowohl didaktische Grundlegungen (etwa die entwicklungslogische Didaktik Feusers 1998 oder Wockens kritische Theorie über gemeinsame Lernsituationen von 1998) als auch schulfachbezogene Didaktiken. Und es wurde gefragt, welche Voraussetzungen dafür nötig sind: in der Qualifikation der Lehrkräfte, im Klassen- und Schulklima, in der Methodik und Klassenführung, in der Zusammensetzung der Klasse, im Kontakt mit den Eltern und mit den außerschulischen Unterstützungssystemen. Untersuchungen zur Schulentwicklung folgten seit Beginn der 1990er Jahre. Integrationsforschung hat dabei Erkenntnisse zutage gefördert, die die Nach-PISA-Frage nach dem Lernen in heterogenen Klassen schon früh untersucht und auch differenziert beantwortet hat. Diese Erkenntnisse haben sich nur sehr zögerlich in der allgemeinen schulpädagogischen Diskussion niedergeschlagen.

U.P.-L.: Die *Isolation der Integrationsforschung* gegenüber der allgemeinen Sonderpädagogik ist – eben wegen der engen personellen Verflechtung mit sonderpädagogischen Instituten, Hochschullehrkräften, Verbänden und Publikationsorganen – überwunden, nicht aber gegenüber der Schulpädagogik oder gar der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die erste gemeinsame Fachkonferenz zu diesem Thema fand erst nach der Wiedervereinigung statt, auf dem DGfE-Kongress 1992, als ein sehr ängstlich vorsortiertes Gespräch unter Alt-Bundesdeutschen (Lersch/ Vernooij 1992). Aufschlussreich ist auch, dass die „großen“ erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften die Integration von Kindern mit Behinderungen erst lange Jahre nach ihrer Einführung überhaupt zu Themenschwerpunkten wählten (Zeitschrift für Pädagogik 2/1991, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001). Die Lehrstühle für Schul- oder Grundschulpädagogik werden nach vielen Gesichtspunkten be-

setzt, Integrationsforscherinnen oder -forscher sind nicht dabei (Ausnahme: Annedore Prengel in Potsdam).

H.D.-W.: Wir hatten auch keinen Erfolg, einen *DFG-Antrag „Forschungen zu den Grundlagen des gemeinsamen Lebens und Lernens in schul- und sozialpädagogischen Handlungsfeldern“* genehmigt zu bekommen, den wir universitätsübergreifend gestellt hatten (Alfred Sander, Jacob Muth, Helga Deppe-Wolfinger, Helmut Reiser, Monika Vernooij, Hans Wocken, Ulf Preuss-Lausitz) Das war 1990, im „Jahr der Behinderten“ und im Wendejahr. Bis heute ist mir nicht ganz klar, warum der Antrag abgelehnt wurde. Heute würde man vielleicht im Vorfeld Chancen klären und dann die „Exzellenz“ der Anträge danach ausrichten.

U.P.-L.: Siehst Du einen *Wandel in den Themen* der Integrationsforschung?

H.D.-W.: Es gibt Kontinuität bei manchen Themen, aber auch Verschiebungen. Es begann bei Untersuchungen integrativer Kindergärten, dann einzelner Grundschulen. Die integrative Sekundarschule kam später, ebenso der Freizeitbereich, die Ausbildung und das integrative Wohnen und Leben. Die Analysen wurden systemischer, d. h. sie bezogen neben Unterricht, Schulleben und Hilfesystemen auch andere Bereiche mit ein. Auch wurden seitens der Integrationspädagogik Brücken geschlagen zu anderen Fachdisziplinen, etwa der Geschlechterforschung oder der interkulturellen Pädagogik (z.B. Prengel 1993, Hinz 1993, Schildmann 1996). Alfred Sander hat uns sein Archiv zur Verfügung gestellt, aus denen die Themen aller Forschertagungen hervorgehen. Da zeigt sich, dass z.B. das Selbstverständnis der Sonderpädagogen, das Verhältnis zu den Aufgaben der Regelpädagogen und beider Qualifikation ein regelmäßiges Forschungsthema sind. Kontinuität haben aber auch mit Forschung verbundene theoretische Diskurse. Irmtraud Schnell hat 2003 in ihrer historischen Studie die wichtigsten theoretischen Positionen der Integrationsforscherinnen oder -forscher zusammengestellt. Auf den Tagungen diskutierten wir immer wieder: Was ist eigentlich integrativer Unterricht? Macht Integration Sinn in einer Regelschule, die weiterhin auf Selektion setzt (beim Sitzenbleiben, Zurückstellen, beim Übergang in die Sekundarstufe usw.)? Und nicht zuletzt sind die Rahmenbedingungen innerhalb des Unterrichts, in der Einzelschule und im bildungspolitisch-öffentlichen Kontext immer wieder Gegenstand der Analyse geworden. Nach der Wiedervereinigung ist sogar die Einführung der gemeinsamen Erziehung in einem ganzen Bundesland, in Brandenburg, auf mehreren Systemebenen – vom Unterricht bis hin zu den Fortbildungssystemen – Gegenstand der Begleitung geworden (Heyer u.a. 1997).

U.P.-L.: Es gibt auch *weiße Flecken*, die wir entdeckt haben. So differenzieren viele Studien bei „Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ nicht zwischen den Behinderungsarten bzw., nach heutigem Sprachgebrauch, nach dem Förderschwerpunkt. D.h. oft wird von Kindern mit und ohne Behinderungen (bzw. Förderbedarf) gesprochen, also eine Dichotomie hergestellt. Für manche Fragestellungen genügt das, für andere nicht. Dieser Mangel liegt oft an den zu kleinen Fallzahlen, mit denen sich zwar Einzelfälle beschreiben lassen, die sich aber nicht verallgemeinern lassen. Erst in jüngerer Zeit gibt es Integrationsstudien zu einzelnen Förderbereichen, die aber bislang nur im Förderbereich Lernen (Wocken 2005) oder Verhalten/ emotionale und soziale Entwicklung (Preuss-Lausitz 2005) liegen.

Ein weiterer weißer Fleck sind *Studien* innerhalb der Förderschwerpunkte, die den Vergleich von Integration und Sonderbeschulung zum Thema haben. Die Integrationsforschung hat sich bislang fast nur auf die integrative Situation konzentriert. Der systematische Vergleich, der methodisch nicht ganz einfach ist, fehlt oft.

H.D.-W.: Ich gebe Dir recht, dass wir zu wenig über einzelne Förderschwerpunkte wissen. Mir fällt besonders der Mangel an Studien über sozial randständige Kinder in der Integrationsforschung der 1980er und 1990er Jahre auf. Erst seit der Hamburger Studie über „Integrative Regelklassen“ (vgl. Hinz u.a. 1998a und 1998b) und den neueren Untersuchungen von Dir und Hans Wocken kommt der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Förderbedarf wieder stärker ins Blickfeld. Hier haben wir Nachholbedarf – besonders seitdem wir aus den internationalen Schulleistungstudien (PISA u.a.) wissen, dass sozialer Status und Bildungserfolg nirgendwo so eng beieinander liegen wie bei uns.

Einen etwas anders gelagerten weißen Flecken sehe ich in der mangelnden Theoriediskussion. Nicht dass die empirischen Forschungen nicht auch theoretisch gerahmt wären. Aber innerhalb der Tagungen der Integrationsforschung hat es schon lange keine grundlegenden Theoriedebatten mehr gegeben. Die Gründergeneration kennt sich – und weiß, was voneinander zu halten ist. Unter den jüngeren Integrationsforschern gab es Ansätze für neuere Diskurse (z.B. zur Normalismus-Theorie), die aber nur von Einzelnen weiter verfolgt wurden. Wie wäre es auf der nächsten Integrationstagung mit einer systematischen Auseinandersetzung zu Begriff und Bedeutung von Integration und Inklusion? So könnten die bisherigen Kontroversen fruchtbar gemacht werden.

U.P.-L.: Und auch die *ökonomischen, finanziellen, partei- und bildungspolitischen Rahmungen und Entscheidungsprozesse* sind noch zu wenig unter-

sucht. Dadurch erhalten einzelne Studien, wie z.B. meine eigene vergleichende Kostenanalyse (Preuss-Lausitz 2002), ein zu großes Gewicht. Eine einzelne Studie kann zur Beantwortung von Grundsatzfragen nicht ausreichen.

H.D.-W.: In der Tat bedürfen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für oder gegen Integration bzw. Inklusion stärkerer Beachtung in der Forschung. „Gemeinsamer Unterricht“ stößt nach wie vor auf erhebliche Widerstände – sowohl in den alten wie in den neuen Bundesländern. Und dies trotz der Versunsicherung in der Bildungslandschaft nach den internationalen Schulleistungsstudien. Warum ist dies so? Und warum gibt es andererseits Schulen, die sich entgegen aller Widerstände zu „Leuchttürmen“ der Integration entwickelt haben? Es liegen also noch viele Forschungsaufgaben vor der nachfolgenden Generation.

U.P.-L.: Mich interessiert sehr, wie Du, *nach 20 Jahren Integrationsforschung, ihre Wirkung* beurteilst? Was haben wir erreicht – oder müssen wir resignieren? Worauf können wir stolz sein? Wo haben wir Fehler gemacht?

H.D.-W.: Was meinst Du mit “Wirkung”? Blicken wir auf die Praxis der Integration in der Schule, ist die Wirkung der Integrationsforschung eher begrenzt. Mit der Ausbreitung integrativer Klassen in der Fläche setzt sich immer mehr eine Additionspädagogik durch, die am Regelcurriculum festhält und zusätzliche Unterstützung streng auf das eine oder die wenigen Kinder mit Förderbedarf beschränkt. Hierzu tragen auch die Rahmenbedingungen bei, die sich in den letzten Jahren in vielen Bundesländern verschlechtert haben. Solange sich „Gemeinsamer Unterricht“ in einem hochgradig selektiven Schulsystem behaupten muss, so lange werden die Vorgaben der Kultusbürokratien einschließlich der Möglichkeiten, schulschwache oder störende Kinder zu sortieren und auszusondern, wirksamer sein als die Erkenntnisse unserer Forschungen. Dennoch besteht kein Grund zu resignieren. Nach PISA ist Lernen in heterogenen Gruppen zu einem zentralen Thema in der Schul- und Sonderpädagogik geworden und wird in vielen Schulen – übrigens auch verstärkt in Sonderschulen – erfolgreich umgesetzt.

Wo haben wir Fehler gemacht? Wir haben uns mit den Ergebnissen unserer Forschungen zu wenig eingemischt – das gilt für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskurse ebenso wie für die Bildungspolitik. Ein Indiz hierfür: Die letzten Tagungen der Integrationsforschung sind sehr unpolitisch geworden. Zwar wurde die eine oder andere Resolution verabschiedet, oder es wurde die eine Ministerin oder der andere Minister zu einem Grußwort gebeten. Unsere Wirkung in der Öffentlichkeit blieb dennoch begrenzt, weil wir nicht mehr ernsthaft darüber diskutieren, was wir selbst zur Ausbrei-

tung der Integration tun können und wollen. Mag sein, dass es sich hier um eine Generationenfrage handelt. Für mich jedenfalls macht Forschung nur Sinn, wenn wir uns mit unseren Ergebnissen auch einmischen.

U.P.-L.: Ich selber glaube, dass die Integrationsforschung die Legitimationskrise des *Sonderschulsystems* durch den empirischen Nachweis eines alternativen Weges vertieft hat, aber zugleich zu einer neuen Perspektive der *Sonderpädagogik* (und der Sonderpädagogik) führte. Dauerhaft wird, auch unter demografischen Aspekten (vgl. Preuss-Lausitz in diesem Band), Sonderschule und Integration nicht gleichzeitig aufrecht erhalten bleiben können, wie dies die KMK seit 1994 propagiert. Die Integrationsforschung kann aber auch zeigen, wie Lernen in heterogenen Klassen sinnvoll organisiert werden kann, sie kann durch ihre Ergebnisse zeigen, wie die „Schule für alle“ konkret realisiert werden kann und welche Rahmenbedingungen hinderlich, welche förderlich sind. Sie hat sich aber bislang kaum in diese Debatte eingemischt – auch unsere Forschertagungen sind weiterhin ein Insiderclub. Vielleicht sollte eine der nächsten Tagungen das Gespräch mit Städteplanern, Schulträgern oder Parteipolitikern in den Mittelpunkt rücken, vielleicht aber auch mit den Konstrukteuren von Vergleichsarbeiten und Tests für alle Kinder, um einen gegenseitigen Perspektivenwechsel zu erreichen.

Literatur

- Aab, Johanna/ Pfeifer, Thilo/ Reiser, Helmut/ Rockemer, Hans Georg (1974): Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München
- Abé, Ilse/ Probst, Holger u.a. (1973): Kritik der Sonderpädagogik. Verfasst von Mitgliedern der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg. Gießen
- Cowlan, Gabriele/ Deppe-Wolfinger, Helga/ Kreie, Gisela/ Kron, Maria/ Reiser, Helmut (1991): Der Weg der integrativen Erziehung vom Kindergarten in die Schule. Wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen. Zwischenbericht. Bonn
- Cowlan, Gabriele/ Deppe-Wolfinger, Helga/ Kreie, Gisela/ Kron, Maria/ Reiser, Helmut (1994): Integrative Grundschulklassen in Hessen. Wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen. Abschlußbericht. Bonn
- Deppe-Wolfinger, Helga/ Prengel, Annedore/ Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. Weinheim und München
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und München, 19-35
- Feuser, Georg/ Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel

- Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Zielke, Gitta (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim
- Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Schöler, Jutta (1997): „Behinderte sind auch nur Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin
- Hinz, Andreas u.a. (1998a): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hinz, Andreas u.a. (1998b): Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg
- Lersch, Rainer/ Vernooij, Monika (Hrsg.) (1992): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Bad Heilbrunn
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Preuss-Lausitz, Ulf. (2002): Untersuchung zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik, Weinheim und Basel, 514-524
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel
- Rockemer, Hans Georg (1977): Integration statt Isolation. Für eine integrative Erziehung von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten. Diss. Universität Frankfurt/ M., FB Erziehungswissenschaften
- Sander, Alfred u.a.: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen. Jahresberichte, beginnend 1986 ff., Saarbrücken
- Schildmann, Ulrike (1996): Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung. Opladen
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim
- Schumann, Monika (2006): Ein wissenschaftliches Netzwerk wird 20 – Zur Geschichte und Gegenwart der Integrationsforschung. URL: www.inklusion-online.net, Ausgabe 01 [rev. 15.09.2006]
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. In: Hildeschiedt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und München, 37-52
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht).
URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [rev. 15.09.2006]
- Wocken, Hans/ Antor, Georg (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel
- Wocken, Hans/ Antor, Georg/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg

Franziska Deliry, Frank J. Müller
**Reise in die Zukunft: Zwanzig Jahre voraus.
Zielsetzungen für das Jahr 2026**

Um es vorwegzunehmen: Wer eine Zukunftsvision in Form eines Patentrezepts erwartet, wie es der Titel dieses Beitrags suggerieren kann, der wird wohl enttäuscht werden. Eine Reise in die Zukunft: Wer möchte da nicht gerne einsteigen und seinen Träumen freien Lauf lassen? Oder noch besser: Unverbindliches ins Verbindliche wenden, zur Selbstverständlichkeit werden lassen? Wir, eine angehende Regelpädagogin und ein angehender Sonderpädagoge, haben uns auf dieses weite Feld eingelassen und anlässlich der 20. Jahrestagung der Integrationsforschung in Form eines Abschlussvortrags die Gelegenheit erhalten, Zielsetzungen für das Jahr 2026 zu formulieren. Die Anwesenden wurden im Anschluss durch eine Befragung dazu aufgefordert, in aller Kürze die Zielsetzungen inhaltlich zu akzentuieren bzw. zu erweitern. Unser Anliegen war es, das Gepäck für eine Reise in die Zukunft gemeinsam zu schnüren. Im folgenden Beitrag sollen die wichtigsten Punkte dargelegt und anschließend kurz die Ergebnisse der Befragung der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer vorgestellt werden. Vieles klingt nicht grundlegend neu, und das muss es auch gar nicht, da sich die Integrationspädagogik nach wie vor bei der Umsetzung altbekannter Forderungen bewähren und behaupten muss und weiß, wohin die Reise gehen soll. Von der Zuversicht geleitet, dass viele der nachfolgend genannten Zielsetzungen in zwanzig Jahren Alltagsrealität sein werden, haben wir uns bei der Formulierung der Überschriften für die Verwendung des Präsens entschieden.

1. Gemeinsame Schulen sind das Spiegelbild einer pluralistischen Gesellschaft

Die pluralistische Gesellschaft, in der wir heute leben, ist Bedingung sowie Folge einer freiheitlichen Demokratie. Die Institution Schule kann sich als sozialer Raum dieser Wirklichkeit nicht entziehen, sondern muss vielmehr

ihrer pädagogischen Verantwortung gemäß dabei behilflich sein, ein Ort zu sein, in dem Differenzen wie Gemeinsamkeiten zum Tragen kommen dürfen und Dialogfähigkeit geübt wird. Schulsysteme und Schulen, die nach wie vor auf homogenen Strukturen beharren, übergehen Alltagswirklichkeiten sowie Herausforderungen und Chancen, die heterogene Lerngruppen bieten. Nur gemeinsame Schulen sind daher das Spiegelbild einer pluralistischen Gesellschaft, die Vielfalt anerkennt und ihr angemessen zu begegnen sucht. Allzu oft zieht ein „Unter-sich-Bleiben“ ein „Unter-seinem-Niveau-Bleiben“ vor allem der Schülerinnen und Schüler in strukturell schwächeren Lerngruppen nach sich. Um einen professionellen Umgang mit Heterogenität zu gewährleisten, ist das Bereitstellen bedarfsgerechter Ressourcen notwendig. Klassengrößen, personelle, räumliche und sächliche Ausstattung sind Rahmenbedingungen, die grundlegend für den Erfolg bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung und Bildung am gemeinsamen Lernort nötig sind. Die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Heranwachsenden rechtfertigt jeden Aufwand, der die Bezeichnung Investition im eigentlichen, zukunftsweisen den Sinne verdient. Der Vielfalt auf Seiten der Lerngruppen entsprechend, muss der Weg frei gemacht werden für eine Vielfalt auf Seiten der Lehrkräfte, die ihrerseits gesellschaftlichen Vorbild- und Abbildcharakter hat.

2. Gemeinsames Lernen wird nicht als Gnade gewährt

Eltern von Kindern mit Behinderungen finden sich heute noch überwiegend in der Rolle der Bittsteller wieder, wenn es um Nichtaussonderung und gemeinsames Lernen ihrer Kinder in der Regelschule geht. Mit Verweis auf leere Kassen endet der formell proklamierte Anspruch auf gemeinsame Bildung in der Praxis allzu schnell in einer Sonderschule oder wird durch administrative Hürden erschwert. Dass Schulen als Zukunftswerkstätten einer Gesellschaft und ihrer Werte fungieren, wird von Politikerinnen und Politikern, von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Schulämtern und Behörden sowie von den unmittelbar Beteiligten in den Schulen selbst allzu oft vergessen. Trotz der Aufnahme des Benachteiligungsverbots in das Grundgesetz im Jahre 1994 (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG) und trotz schulpolitischer Neuorientierungen in den einzelnen Bundesländern bezüglich integrationspädagogischer Ansätze ist es heute in der Praxis ein zermürbender Weg, den Eltern oft alleine gegen alle Windmühlen antreten müssen. Um gemeinsames Leben und Lernen ins Selbstverständliche zu wenden, ist ein bundesweit verbindlicher und rechtlich verankerter Anspruch auf gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung über parteipolitische Gegensätze hinweg geboten, der grund-

gesetzlich verfasste Werte ohne Ausnahme in Bildungspolitik und -praxis transportiert. Dies zieht die Abschaffung jeder Form von so genannten „Restschulen“ nach sich – unabhängig davon, ob sie staatlich oder privat organisiert sind. Gemeinsames Leben und Lernen ist weder Gnadenakt noch Luxusgut – diese Auffassungen, die nach wie vor Integrationsprozesse hierzulande bremsen, speisen sich aus Nützlichkeits- und Verwertbarkeitserwägungen. Welch tief greifend gesellschaftsverändernder Art die mit der integrationspädagogischen Debatte einhergehenden Forderungen sind, wird täglich an der mangelnden Bereitschaft erkennbar, Integration als „kulturelle Notwendigkeit und ethische Verpflichtung“ (Feuser 2006, 49) anzuerkennen.

3. Binnendifferenzierung für alle Kinder ist ein wesentliches Merkmal des deutschen Bildungswesens

Ausgehend von dem Feuserschen Integrationsbegriff ist es unserer Ansicht nach ein zentrales Ziel für die nächsten Jahre, eine Entwicklungsassistentz für *alle* Kinder auf „ihrem jeweiligen Niveau“ am „gemeinsamen Gegenstand“ zu schaffen (Feuser 2002, 1ff.). Dies schließt die Aufhebung der Zweigruppen-Theorien von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung und anderen Ausgrenzung bedingenden Faktoren ein, trägt zu einer Auflösung der Normalitätsgrenzen bei und führt weg von einem protonormalistischen hin zu einem transnormalistischen Verständnis von Schule und Gesellschaft (vgl. Lingenauber 2004, 125ff.). Für Lernende jeder Altersstufe bietet diese Auflösung die Chance zu einer individuellen Unterstützung und Beurteilung des eigenen Lernprozesses. Man verabschiedet damit das Modell „von einem Lehrer, der eine Klasse den gleichen Stoff lehrt auf die gleiche Weise im gleichen Tempo zur gleichen Zeit“ (Kelly 1981, 23ff.). Zur Schaffung heterogener Lerngruppen über den Primarbereich hinaus ist neben der Abschaffung des viergliedrigen Schulsystems außerdem ein Wandel in der Leistungsbewertung von grundlegender Bedeutung. Von den bisher existierenden Modellen von Leistungsbewertung, die sich an verschiedenen Bezugsnormen orientieren (soziale Bezugsnorm, individuelle Bezugsnorm, curriculare Bezugsnorm, vgl. Preuß 1994, 21ff.; Arnold/ Jürgens 2001, 41ff.), ist die Orientierung an den Fortschritten des Einzelnen, der individuellen Bezugsnorm, das Mittel der Wahl. Wenn man im binnendifferenzierenden Unterricht ausgehend von unterschiedlichen Lernausgangslagen unterschiedliche Kompetenzentwicklungen unterstützen will, steht dies derzeit im Widerspruch zum bisherigen klassen- oder lernzielorientierten Ziffernzensuren-system. Hier muss es in nächster Zeit darum gehen, Alternativen zu schaffen.

Neben die Berichtszeugnisse, die hauptsächlich in der Schulanfangsphase Verbreitung finden, könnten als Instrumente der individuellen Leistungsbeurteilung Kompetenzstufenmodelle treten, die zum Einen den von Eltern geforderten interpersonalen Vergleich ermöglichen und zum Anderen die Entwicklungsschritte des eigenen Kindes darstellen. Der damit verbundene Zugewinn an Information und die positiven Auswirkungen auf die Wahrnehmung eigener Lernfortschritte rechtfertigen den Aufwand für die Erstellung solcher Kompetenzstufenmodelle. Klieme u.a. (2003, 77) beschreiben, dass die derzeit in der empirischen Bildungsforschung eingesetzten Instrumente nicht als Entwicklungsmodelle gedacht sind und verweisen darauf, dass deren Erstellung „nur selten vollständig möglich sein“ wird (Klieme u.a. 2003, 78). Im Zusammenhang mit der Testentwicklung wird ein Zusammenspiel von „Experten aus der Fachdidaktik, der empirischen Bildungsforschung und der pädagogisch-psychologischen Methodenlehre“ (Klieme u.a. 2003, 81) gefordert. An dieser Stelle kritisch begleitend und gestaltend mitzuarbeiten, wird eine der wichtigen Aufgaben für die nächsten Jahrzehnte darstellen, um bereits in der Konzeption solcher Kompetenzstufenmodelle und Testinstrumente darauf hinzuwirken, dass diese altersunabhängig gestaltet und dementsprechend Boden- bzw. Deckeneffekte gezielt vermieden werden. Auch jenseits der Sachkompetenz gilt es darauf zu achten, dass sich alle Kinder und Jugendlichen angemessen in einem solchen Kompetenzmodell wieder finden können. So muss beispielsweise der Umgang mit Assistenz oder bei progredient erkrankten Kindern und Jugendlichen auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod einen angemessenen Platz in der schulischen Arbeit einnehmen.

4. Eine grundlegende Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bringt die Aufhebung tradierter Zuständigkeiten mit sich

Ausgehend von der heutigen Situation kann man sagen: Auf einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität kann nicht, wie in Berlin vor der Ba/Ma-Einführung, in zwei obligatorischen Lehrveranstaltungen durch die Erziehungswissenschaft vorbereitet werden. Daher wird die Einbeziehung der Fachdidaktiken eine Schlüsselrolle im Kampf um inklusive Strukturen in Bildungseinrichtungen einnehmen (vgl. Eberwein/ Knauer 2002, 31), da sie in allen Ausbildungsphasen der Vermittlung pädagogischer Kompetenz dienen sollen. Ohne die Fachdidaktiken in Universität und Vorbereitungsdienst wird es wohl nicht gelingen, das Professionsverständnis von Regel- und Sonderpädagogen grundlegend zu verändern. Im Rahmen der Ausbildung sollten

verpflichtende Ausbildungsphasen übergreifende Module geschaffen werden, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen von Studierenden, Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu nutzen. Inhalte sollten beispielsweise Verfahren der Leistungseinschätzung und Binnendifferenzierung sowie der Erwerb diagnostischer Kompetenzen sein, die bereits in den Anfangsphasen des Studiums vermittelt werden müssen und die über die gesamte Zeit der Aus- und Weiterbildung von zentraler Bedeutung sind. Nur durch eine gemeinsame und formal gleichgestellte pädagogische Ausbildung aller Lehrkräfte kann die wechselseitige Wertschätzung von allen am pädagogischen Prozess Beteiligten erhöht werden und eine Verbesserung der Dialog- und Empathiefähigkeit gelingen. Diese einheitlichen Standards hinsichtlich der Ausbildung und Tätigkeit müssen sich auch in der finanziellen Gleichbehandlung der Lehrkräfte niederschlagen. Was sonderpädagogische Kompetenz anbelangt, so sollte diese nicht nur als Gesamtpaket zu erwerben sein, sondern auch in einzelnen Modulen, die den Bedürfnissen der in der Praxis tätigen Lehrkräfte entsprechen. Vorschläge für integrationspädagogische/ inklusionspädagogische Curricula wurden bereits von Eberwein und Knauer (2002, 32) und den Projekten Integer (Feyerer u.a. 2001) und EUMIE (Feyerer u.a. 2005) vorgelegt, wobei sich die verschiedenen Ansätze ergänzen und aufeinander aufbauen können.

5. Ein bedarfsgerechtes Unterstützungsnetzwerk garantiert Flexibilität und Abstimmung aller Beteiligten

Um die Förderung *aller* Kinder bestmöglich umsetzen zu können, sind Systeme nötig, die an den Rändern der einzelnen Lebens- und Erfahrungswelten offen und vernetzbar sind. Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation setzen Synergieeffekte frei, die allen am Bildungsprozess Beteiligten zu Gute kommen. Durch Arbeit in multiprofessionellen Teams, wie sie beispielsweise in Skandinavien oder Italien praktiziert wird, können Wege gefunden werden, mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Schülerschaft kreativ und verantwortungsvoll umzugehen. Individuelle Lernangebote, die Unterschiede berücksichtigen statt ihrer selektierend Herr werden zu wollen, effektive Lernstrategien und bedarfsorientierte Entwicklungsbegleitungen müssen kennzeichnend für ein Schulsystem sein, das die Heranwachsenden ernst nimmt und in den Mittelpunkt der Bemühungen stellt. Das unten stehende Schaubild versucht deutlich zu machen, dass das herkömmliche Verständnis einer Schulgemeinschaft, die überwiegend auf Schülerinnen und Schüler

sowie deren Lehrerinnen und Lehrer reduziert ist, erweitert werden muss: Heranwachsende und ihre Altersgenossen, Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter staatlicher sowie sozialer Einrichtungen sind gefragt, wenn es um Mitverantwortung bei der Gestaltung der Schulgemeinschaft geht. Gemeinsam getragene Verantwortung, Kontinuität und Verbindlichkeit in der Begleitung der Heranwachsenden sowie lebenslanges Lernen auch der jeweiligen am Prozess beteiligten Institutionen sind konstitutive Elemente für ein bedarfsgerechtes Unterstützungsnetzwerk, das multiprofessionell agieren sowie die Flexibilität und Abstimmung aller Beteiligten garantieren kann.

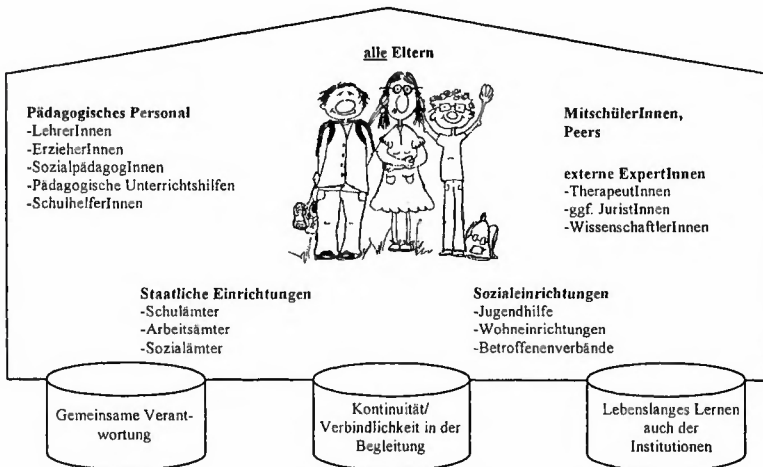


Abb. 1: Modell eines bedarfsgerechten Unterstützungsnetzwerks

6. Grundlagen für ein selbstbestimmtes Leben werden in der Schule gelegt

Ein selbstbestimmtes Leben ohne Bevormundung, Benachteiligung, Ausgrenzung oder Diskriminierung ist das Ziel, dem sich ausgehend von der sog. Independent Living-Bewegung in Amerika auch in Deutschland die Integrationsbewegung und insbesondere Betroffenenverbände verschrieben haben. Schulen müssen demzufolge ihre Bildungsziele dahingehend erweitern, dass sie bereits im Kindes- und Jugendalter die Selbstbestimmung der Heranwachsenden ermöglichen. Dazu gehört es, eine weitestgehende Entwicklung der Selbstständigkeit im Alltag (z.B. Orientierung, Mobilität) und der Basiskompetenzen für ein Leben mit Assistenz (Kommunikation z.B. von Bedürf-

nissen) zu unterstützen. Um Selbstbestimmung auch im Schulalltag zu praktizieren, bietet es sich an, die Lernenden z.B. auch durch Lernkontrakte an der Gestaltung pädagogischer Prozesse zu beteiligen. Anstatt Jugendliche zwangsweise in Schonräume der Sondereinrichtungen zu verweisen, sollten sie die Möglichkeit erhalten, sich diese innerhalb der Schule bei Bedarf selbst zu wählen. Dies kann, wenn in der Lehrerschaft Vorbilder und Betroffene fehlen, z.B. auch durch externe Peer-Counseling-Angebote (vgl. Transnationale Projektpartnerschaft TSW, 2005 S. 52ff.) ergänzt werden.

7. Ökosystemische Übergänge werden effektiv begleitet

Von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern sind zahlreiche ökosystemische Übergänge entwicklungsbedingt zu bewältigen. So durchlaufen die Heranwachsenden beispielsweise die Stufen des Bildungssystems (Kita, ggf. Krippe und Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, Ausbildung, Weiterbildung) und müssen zum Teil auch mit familiär bedingten Übergängen wie Scheidungsfällen und arbeitsmarktbedingten Wohnortwechseln fertig werden. Die ohnehin zu bewältigenden Lernprozesse in Transitionsvorgängen werden für Eltern von Kindern mit Behinderung dann zusätzlich erschwert, wenn sie für ihre Kinder in den einzelnen Ökosystemen erst eine „Teilhabeerlaubnis“ erkämpfen müssen. Auch aus Sicht der Kinder und Jugendlichen werden Transitionsprozesse erleichtert, wenn sie für das Umfeld durch den Wandel zu einem transnormalistischen Verständnis von Schule und Gesellschaft keinen „Sonderstatus“ mehr haben. Aus diesem Grund ist es Aufgabe für die folgenden Jahre, entsprechende Rechtsgrundlagen in den einzelnen Bereichen auf der Makrosystemebene zu schaffen, die Selektion abschaffen und damit die Selektionsdiagnostik in Übergangsprozessen unnötig machen. Es sollte vielmehr darum gehen, ausgehend von Kind-Umfeld-Analysen (Hildeschmidt/ Sander 2002, 304ff.) mögliche Schutzfaktoren zu erkennen und die notwendige Unterstützung bereitzustellen. Eine gemeinsame Schule bis zur 10. Klasse reduziert bereits die Zahl der Übergänge. Was den Wechsel von der Schule in die Berufsausbildung anbelangt, so gibt es bereits zahlreiche Konzepte der Begleitung wie die „Persönliche Zukunftsplanung“ u.a. An dieser Stelle soll es jedoch nicht darum gehen, vollständige Kontinuität vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung zu gewährleisten und die Chancen, die Übergangsprozesse bieten, durch neue starre Schutz- und Schonräume zu nivellieren. Vielmehr sollen diese Konzepte darauf abzielen, flexibel mit den vorhandenen Schutzfaktoren im Sinne des Resilienzkonzep-

tes von Werner (1999) zu agieren, und Kinder, Jugendliche und ihre Eltern unabhängig von stigmatisierenden Zuweisungen zu unterstützen.

8. Evaluations- und Forschungsansätze beziehen Betroffene als Expertinnen und Experten ein

Das Motto des europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003 „Nichts über uns ohne uns“ sollte auch eine Zielsetzung für den Bereich der Forschung und Evaluation sein. Ziel der Arbeit in den kommenden Jahren muss es daher sein, Betroffene in alle Phasen der Forschungs- und Evaluationsprozesse einzubeziehen. Diese Ansätze partizipativer Forschung und Evaluation sollen unseres Erachtens neben Menschen mit Behinderung (vgl. Goeke 2005) auch Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Studierende als Betroffene von Forschung und Evaluation anerkennen und respektieren. Ziel soll es dabei nicht sein, die Betroffenen mit der Arbeit des Evaluationsgeschehens und der damit verbundenen methodischen Verantwortung zu belasten und u.U. zu überfordern, sondern durch die Zusammenarbeit in Planungs- und Auswertungsprozessen sowohl das methodische Können der externen Expertinnen und Experten als auch die subjektive Perspektive der Betroffenen zu nutzen. Übergreifende Zielstellung ist ein Mentalitätswandel und damit verbunden die Durchführung von Bottom-Up-Entwicklungsprozessen in Bildungseinrichtungen (vgl. Boban/ Hinz 2003). Bis dahin bleibt eine Verpflichtung der administrativen Ebene gegenüber den Lernenden so lange bestehen, wie diese durch rechtliche Vorgaben alternativlosen Pflichten ausgesetzt sind (z.B. Schulpflicht, Anwesenheitspflicht in Seminaren etc.). Dies führt auf einen Ansatz zurück, der bereits Erwähnung fand: die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen. Solche Kompetenzstufenmodelle als bloße Form eines Top-Down-Kontrollinstruments zu konzipieren, würde dem Evaluationsvorhaben allzu leicht den Ruf einer „Polizeiwissenschaft“ einbringen. Wenn man jedoch versucht, einen obligatorischen Bereich mittels standardisierter Instrumente mit einem partizipativ gestalteten ggf. qualitativen Bereich zu kombinieren, so kann es gelingen, der Verantwortung gegenüber den Lernenden gerecht zu werden, den Betroffenen und Verantwortlichen realistische Entwicklungspotenziale aufzuzeigen und auch die subjektive Perspektive aller Beteiligten sowie die Besonderheiten der Institution und Situation zu erfassen. Ein Wandel in der Beurteilung von Bildungsangeboten von einer Gruppennorm hin zu einer Individualnorm, die auch die Lehrenden als Individuen innerhalb eines Systems wahrnimmt, birgt dann die Chance,

Ängste vor Vergleichen abzubauen und individuelle Entwicklungsprozesse zu ermöglichen.

9. Auswertung der Befragung auf der 20. Jahrestagung der Integrationsforschung

Im Rahmen unseres Vortrages haben wir die hier vorgestellten acht Zielsetzungen den Anwesenden zur Abstimmung gestellt. Zu vergeben waren pro Person acht Stimmen, die beliebig auf acht den Zielsetzungen entsprechende Stimmkästen verteilt werden konnten. Insgesamt haben 77 Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer abgestimmt und dabei die Schaffung von gemeinsamen Schulen als zentrales Anliegen herausgestellt (123 Stimmen, die von 55 Personen abgegeben wurden). Besonders auffällige *Stimmhäufungen* von vier und mehr Stimmen liegen bei den Punkten „Reform der Ausbildung von Lehrerinnen- und Lehrern“ (45 Stimmen von neun Personen) und „Gemeinsame Schulen sind das Spiegelbild einer pluralistischen Gesellschaft“ (41 Stimmen von sieben Personen) vor.

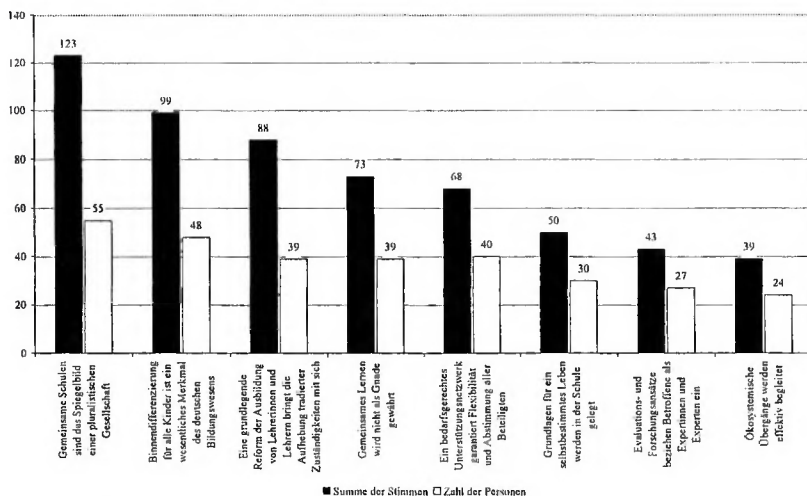


Abb. 2: Stimmverteilungen bei der Abstimmung im Rahmen der 20. Jahrestagung Integrationsforschung

Weitere Punkte wurden von den Anwesenden ergänzt, wobei die Reihenfolge der Nennungen keine Prioritätenliste darstellt und die Liste sicherlich noch nicht abgeschlossen ist: Politik, Didaktik, Lehr-Lernforschung, Elementarbereich evaluieren, Kita-Bildung, Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie gemeinsame bundesweite Rahmenlehrplänen mit Bildungszielen.

10. Schlussbemerkung

Zurück zum Anfang: „Reise in die Zukunft: Zwanzig Jahre voraus“ ist der vorliegende Beitrag überschrieben. Mit den von uns dargelegten Zielsetzungen sind wir in weiten Bereichen der Zeit nicht voraus, wie es im Titel dieses Beitrags anklingt. Viele der hier dargelegten integrationspädagogischen Forderungen sind schon lange bekannt und verhallen in Zeiten dringender Schulreformen scheinbar ungehört. Ihre Umsetzung wird teils bewusst, teils wider besseres Wissen auf politischer, administrativer und auch schulpraktischer Ebene behindert. Die 20. Jahrestagung der Integrationsforschung diente als Anlass, innezuhalten und sich mit einem Blick in die Vergangenheit zukünftiger Aufgaben und Verantwortungen zu vergewissern. Daher ist es unser Anliegen, mit diesem Text einerseits unsere Ziele und andererseits auch mögliche Handlungsschritte aufzuzeigen, an deren Umsetzung wir in den nächsten Jahren mitarbeiten und an deren Realisierung wir uns messen wollen.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz/ Jürgens, Eiko (2001): Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Neuwied: Luchterhand
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 17-35
- Feyerer, Ewald u.a. (2005): European Master in Inclusive Education
URL: <http://eumie.pa-linz.ac.at/> [rev. 15.08.2006]
- Feyerer, Ewald u.a. (2001): INTEGER
URL: <http://www.pa-linz.ac.at/international/Integer/integerneu.htm> [rev. 15.08.2006]
- Feuser, Georg (2002): Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integrations)“. URL: <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/thesen1.pdf> [rev. 14.09.2006]
- Feuser, Georg (2006): Integration – aus der Balance geraten? In: Erziehung und Unterricht, Heft 1/2. Wien, 38-48
- Goeke, Stephanie (2005): Die Integrationsphilosophie in Lehre und Forschung.

- URL: <http://www.disability-studies-deutschland.de/pdf/100.pdf> [rev. 14.09.2006]
- Hildesheim, Anne/ Sander, Alfred (2002): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz, 304-312
- Kelly, Albert (1981): Teaching mixed ability: Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Weinheim: Beltz
- Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.
URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [rev. 14.09. 2006]
- Lingenauber, Sabine (2004): Lernbehinderung und Behinderung als Kategorien des integrationspädagogischen Diskurses. In: Schnell, Intraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-135
- Preuß, Eckhardt (1994): Leistungserziehung, Leistungsbeurteilung und innere Differenzierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Transnationale Projektpartnerschaft TSW (2005): Qualitätsstandards für einen guten Übergang Schule – Beruf.
URL: <http://www.bzsl.de/bzsl/documents/qualstandganz.pdf> [rev. 14.10. 2006]
- Werner, Emmy E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. München: Reinhardt, 25-36

Resolution der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006

Rheinsberg, 18. Februar 2006

Sehr geehrter Herr Muñoz,

auf der 20. Tagung der Integrationsforscher/innen aus deutschsprachigen Ländern haben sich die Teilnehmer/innen vorrangig mit dem Thema Inklusion, der vollen und gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen unabhängig von Geschlecht, Sprache, Behinderung und sozialer Herkunft beschäftigt. In den Vorträgen und Arbeitsgruppen wurde festgestellt, dass in der Bundesrepublik Deutschland sowohl gesamtgesellschaftlich als auch insbesondere im Bildungssystem keine Chancengleichheit besteht. Die Befunde gleichen sich seit über 30 Jahren.

In den Sonderschulen (Förderschwerpunkt Lernen) findet sich

- eine Überrepräsentanz der Kinder nichtdeutscher Herkunft,
- eine Überrepräsentanz der Armen,
- eine Überrepräsentanz der Jungen,
- eine Überrepräsentanz von Kindern arbeitsloser Eltern,
- eine Überrepräsentanz der Kinderreichen und
- eine Überrepräsentanz von Kindern, die von kultureller Armut betroffen sind.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Sonderschule nicht in der Lage ist, diese Benachteiligungen zu verringern. Dennoch werden Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gegen ihren und den Willen ihrer Eltern nach wie vor gezwungen, Sonderschulen zu besuchen. Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auch auf andere aussondernde Bildungsinstitutionen zutreffen.

Wir betrachten diese Tatsachen als eine strukturelle Menschenrechtsverletzung.

Auf der anderen Seite wurde in den letzten 30 Jahren durch vielfältige Forschung und Praxis eindrucksvoll belegt, dass gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung geeignet ist,

- die kognitive und sozioemotionale Entwicklung zu befördern,
- ihre soziale Integration zu unterstützen,
- das Miteinander der Verschiedenen zu gestalten und
- wechselseitige Akzeptanz aufzubauen.

Dies mit hoher Effizienz für das Lernen des Einzelnen.

Anstoß dieser Entwicklung vor 30 Jahren waren Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, die den Wert der gemeinsamen Erziehung und Unter- richtung erkannt haben.

Bei der Einlösung dieser menschenrechtsbasierten Möglichkeiten liegt die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich weit zurück, obwohl sie mit der Unterzeichnung der Erklärung von Salamanca und der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention völkerrechtliche Verpflichtun- gen eingegangen ist.

Mit ihrem Besuch in Deutschland verbinden Eltern und die Fachöffentlich- keit die Erwartung, dass Sie in entscheidender Weise zur Realisierung dieser Menschenrechte in unserem Land beitragen.

Mit freundlichen Grüßen

stellvertretend für das Netzwerk Integrationsforschung

Prof. Dr. Jutta Schöler

Prof. Dr. Reinhard Burtscher

Unterschriftenliste, Samstag, 18. Februar 2006, Rheinsberg

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 20. Tagung zur Integrationsforschung
in deutschsprachigen Ländern

Achermann, Bruno, Luzern

Alavanda, Gabriele, Neunkirchen

Amrhein, Bettina, Köln

Anken, Lars, Landau

Babilon, Rebecca

Behr, Isabel, München

Behrendt, Hansjörg, Berlin

Benkmann, Rainer, Prof. Dr., Erfurt

Bönning, Hans-Reiner, Dipl. M.,

Berlin

Kron, Maria, Prof. Dr., Siegen

Ladenthin, Jens, Birkenwerder

Mahnke, Ursula, Dr., Berlin

Maikovski, Rainer, Dr., Berlin

Mandratzi, Styliani, Berlin

Matt, Hedwig, Dipl. Päd., Berlin

Merz-Atalik, Kerstin, Prof. Dr., Lud-
wigsburg

Müller, Frank, J., Berlin

Münch, Jürgen, Dr., Köln

Brill, Werner, Dr., Bielefeld
 Brokamp, Barbara, Köln
 Brugger Paggi, Edith, Bozen
 Burtscher, Reinhard, Prof. Dr., Berlin
 Degen, Christoph, Neuberg
 Deliry, Franziska, Berlin
 Demmer-Dieckmann, Irene, Dr., Berlin
 Deppe, Helga, Prof. Dr., Frankfurt
 Doose, Stefan, Lübeck
 Dreher, Walther, Prof. Dr., Köln
 Düring, Katrin, Dr., Schönwalde
 Eichfeld, Christian, Leipzig
 Feuser, Georg, Prof. Dr., Zürich
 Feyerer, Ewald, Linz
 Forcher, Heinz, Elmen
 Garber, Franziska, Bozen
 Geiling, Ute, Prof. Dr., Halle
 Gille, Nicola, Halle
 Ginnold, Antje, Berlin
 Gloystein, Dietlind, Berlin
 Goeke Stephanie, Ludwigsburg
 Günther, Grit, Birkenwerder
 Hagemann, Christine, Bielefeld
 Hanke, Friederike, Köln
 Hausmanns, Sibylle, Frankfurt
 Heck, Georges, Belgien – Elten
 Hinz, Andreas, Prof. Dr., Halle
 Hohn, Kirsten, Hamburg
 Hömberg, Nina, Berlin
 Homburg, Ines, Fulda
 Jerg, Jo, Dipl. Päd., Ludwigsburg
 Katzenbach, Dieter, Prof. Dr., Frankfurt
 Komorek, Michael, Berlin
 Korff, Natascha, Bremen
 Krämer-Kilic, Inge, Dr., Hannover

Niehues, Ulrike, Köln
 Obenaus, Harald, Brandenburg
 Paulmann, Regina, Berlin
 Petzold, Karin, Berlin
 Pietsch, Ina, Birkenwerder
 Platte, Andrea, Dr., Heidelberg
 Prammer, Eva, Diplpäd., Bad Leonfelden
 Prammer, Willi, Linz
 Prengel, Annedore, Prof. Dr., Potsdam
 Preuss-Lausitz, Ulf, Prof. Dr., Berlin
 Renner, Gregor, Dr., Berlin
 Schnell, Irmtraud, Dr., Frankfurt
 Schöler, Jutta, Prof. Dr., Berlin
 Schultz, Christian-Peter, Berlin
 Schumann, Brigitte, Essen
 Schumann, Monika, Prof. Dr., Berlin
 Schumann, Werner, Prof. Dr., Berlin
 Seitz, Simone, Prof. Dr., Bremen
 Solms, Katrinka, Berein
 Sven, Jacobs, Dr., Flensburg
 Terfloth, Karin, Dipl. Heilpäd., Köln
 Textor, Annette, Berlin
 Thiel, Maren, Halle
 Thümmeler, Ramona, Tübingen
 Tuschel, Sonja, Dr. Wien
 Voigt, Kathrin, Birkenwerder,
 Weiss, Susanne, Salzburg
 Wetzels, Kathleen, Berlin
 Wilhelm, Marianne, Dr. Wien
 Windisch, Matthias, Dr., Kassel
 Wocken, Hans, Prof. Dr., Hamburg
 Woldrich, Angela, Innsbruck
 Wycisk, Dagmar, Birkenwerder
 Zeisler, Katrin, Berlin
 Ziemer, Kerstin, PD. Dr., Halle

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Achermann, Bruno, Dipl.-Päd., Psych., Leiter der Langzeitweiterbildung, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, bruno.achermann@phz.ch

Boban, Ines, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ines.boban@paedagogik.uni-halle.de

Brokamp, Barbara, Sonderpädagogin, Moderatorin für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Supervisorin, Schulamt für die Stadt Köln, barbara.brokamp@koeln.de

Burtscher, Reinhard, Prof. Dr., Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin, Studiengang Heilpädagogik, burtscher@khsb-berlin.de

Deliry, Franziska, Studienreferendarin, Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder, Brandenburg (Integrativ-kooperative Gesamtschule), franziska.deliry@alumni.tu-berlin.de

Demmer-Dieckmann, Irene, Dr., Akademische Rätin, Institut für Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik, TU Berlin, demmer-dieckmann@tu-berlin.de

Deppe-Wolfinger, Helga, Prof. Dr., em. Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, deppe@em.uni-frankfurt.de

Dreher, Walther, Prof. Dr., Bildungs- und Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Universität zu Köln, walther.dreher@uni-koeln.de

Düring, Katrin, Dr., Schulvisitorin in Brandenburg, katrin.duering@gmx.de

Erdsiek-Rave, Ute, Ministerin für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Sinje.Apsel@mbf.landsh.de

Feyerer, Ewald, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik, Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz, ewald.feyerer@phlinz.at

Goeke, Stephanie, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg,
s.goeke@efh-reutlingen-ludwigsburg.de

Ginnold, Antje, Dr., Dipl.-Päd., Integrationsberaterin für den Übergang Schule – Beruf, Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH Berlin, Antje.Ginnold@gmx.de

Hausmanns, Sibylle, Leiterin der Beratungs-, Informations- und Koordinationsstelle der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen, hausmanns@gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de

Hinz, Andreas, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Homburg, Ines, Sonderpädagogin, externe Doktorandin der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Universität Dortmund, ines.homburg@web.de

Imhäuser, Karl-Heinz, Dr., Wissenschaftlicher Vorstand der Carl Richard Montag Stiftung für Jugend und Gesellschaft, Bonn,
k.-h.imhaeuser@montag-Stiftung.de

Jerg, Jo, Dipl.-Päd., Vertretung der Professur Soziale Arbeit und Inklusion, Assistenz und Behinderung, Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg,
j.jerg@efh-reutlingen-ludwigsburg.de

Kottmann, Brigitte, Dr., Grundschullehrerin, Akademische Rätin, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, brigitte.kottmann@uni-bielefeld.de

Lyra, Olga, Dipl.-Päd., Grundschullehrerin, Doktorandin, Universität zu Köln, lyrao@uni-koeln.de

Müller, Frank J., Lehramtsanwärter für das Amt des Lehrers an Sonderschulen/ Sonderpädagogik an der Marianne-Buggenhagen-Schule in Berlin,
frankj.mueller@zimbra-hosting.de

Platte, Andrea, Dr., Akademische Rätin, Pädagogische Hochschule Heidelberg, andrea.platte@ph-heidelberg.de

Preuss-Lausitz, Ulf, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, TU Berlin
preuss-lausitz@tu-berlin.de

Rupprecht, Holger, Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, poststelle@mbjs.brandenburg.de

Schöler, Jutta, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, TU Berlin,
Jutta.Schoeler@gmx.de

Scholdei-Klie, Monika, Leiterin der Berufsvorbereitenden Maßnahme der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen Hessen, lag-beruf@t-online.de

Seifert, Monika, Prof. Dr., Dipl.-Päd., Gastprofessorin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, Studiengang Heilpädagogik, monikaseifert@gmx.de

Seitz, Simone, Dr., Juniorprofessorin für „Inklusive Pädagogik“ (unter besonderer Berücksichtigung der Geistigbehindertenpädagogik), Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Bremen, sseitz@uni-bremen.de

Textor, Annette, Dr., Dipl.-Päd., Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, atextor@fb12.uni-dortmund.de

Windisch, Matthias, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Sozialwesen, Universität Kassel, windisch@uni-kassel.de

Wocken, Hans, Prof. Dr., Professor für Integrative Erziehung bei Beeinträchtigung des Lernens, Universität Hamburg, hans-wocken@t-online.de

In Deutschland werden seit dreißig Jahren positive Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht, die durch zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigt sind. Trotzdem ist Deutschland mit seiner bundesweit geringen Integrationsquote im internationalen Vergleich noch immer „Entwicklungsland“. Über die Schulzeit hinaus muss die Integration von Menschen mit Behinderungen auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen stärker durchgesetzt werden.

Dieser Band über die 20. Integrationsforschertagung dokumentiert aktuelle Forschungserkenntnisse und bietet vielschichtige Argumente für ein verstärktes bildungspolitisches Engagement, um die Inklusion von Menschen mit Unterstützungsbedarf in allen Lebensbereichen zu verstärken.

Die Beiträge sind in vier Schwerpunkte gebündelt:

- Bildungspolitik
- Schule und Lehrerbildung
- Berufseinstieg und Lebensqualität von Erwachsenen
- Erkenntnisse aus der Vergangenheit für die Zukunft.



Dr. Irene Demmer-Dieckmann arbeitet im Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin.



Dr. Annette Textor arbeitet im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität Dortmund.

KLINKHARDT

978-3-7815-1518-5

